

Morten Tørring Langfjord

## Hvordan jobbe med barn som utfordrer i skolen

*Hva kjennetegner skoleansatte som lykkes i arbeidet med barn som utfordrer?*

Masteroppgave i Psykisk helse - masterstudium

Veileder: Kristin Espeland

Medveileder: Aud Elisabeth Witsø

Mai 2023



Morten Tørring Langfjord

## **Hvordan jobbe med barn som utfordrer i skolen**

*Hva kjennetegner skoleansatte som lykkes i arbeidet med barn som utfordrer?*

Masteroppgave i Psykisk helse - masterstudium  
Veileder: Kristin Espeland  
Medveileder: Aud Elisabeth Witsø  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for medisin og helsevitenskap  
Institutt for psykisk helse



Kunnskap for en bedre verden



## **Forord**

Etter å ha jobbet i skolen siden 2014, følte jeg i 2019 at det var på tide med nye utfordringer i form av en masteroppgave på mitt yrkesfelt. Med ny giv tok jeg fatt på studiene med påfølgende eksamener parallelt med å være i full jobb. Dette har i det store og hele gått greit, men har til tider vært både tungt og utfordrende å kombinere.

Som ansatt for å jobbe med det sosiale miljøet i skolen møter man alle typer barn. Felles for barna er at alle gjør så godt de kan, men alle har ikke like lett for å vise det hele tiden. Barn som utfordrer oss er ikke vanskelige, de har det vanskelig. Derfor har skoleansatte både en vanskelig og viktig jobb med å veilede disse barna som utfordrer. Hvordan denne jobben gjøres kan være svært varierende, men et godt utgangspunkt er å se barna som gode uansett.

Jeg retter stor takk til mine veiledere Kristin Espeland og Aud Elisabeth Witsø, som har pekt meg i riktig retning når jeg har hatt behov for styring og ellers bidratt med god veiledning og perspektiver underveis. Takk til arbeidsgiver som har vært fleksibel og lagt til rette for mine studier, takk til samboer Lisa Mari og resten av familien som har vært støttende gjennom hele perioden. Sist, men ikke minst ønsker jeg å takke deltakerne i studien. Uten dere hadde ikke dette vært mulig å gjennomføre, og det har vært svært interessant for meg å høre hvordan dere utfører jobben med barn som utfordrer.

Trondheim, mai 2023

## **Sammendrag**

Studien har til hensikt å undersøke hvordan skoleansatte som lykkes i arbeidet med barn som har utfordrende atferd jobber. Studien er gjennomført med en kvalitativ tilnærming ved bruk av semistrukturerte intervju av ansatte i grunnskolen som jobber med det sosiale miljøet og enkeltelever. Datamaterialet er analysert ved bruk av Braun & Clarkes tematiske analysemetode.

De skoleansatte deler sine meninger om holdninger til barn med utfordrende atferd i skolen, gjennom fortellinger og situasjoner de selv har opplevd. De forteller om mestringsopplevelser og hvordan de konkret utfører jobben når de lykkes, men også om situasjoner som har vært utfordrende for dem og de har kommet til kort.

Hovedtemaene i resultatkapittelet omhandler hvordan de skoleansatte bygger relasjon til barna, forståelse av utfordrende atferd, hvordan de jobber med utfordrende atferd og til slutt forebygging av utfordrende atferd.

Funnene indikerer at de skoleansattes holdninger til og syn på utfordrende atferd har svært mye å si for hvordan de møter barna. Det er også tydelig at relasjonen er avgjørende for om de lykkes eller ikke. Funnene viser også konkrete metoder de skoleansatte benytter seg av for å bygge relasjon, roe ned konflikter og jobbe forebyggende på som virker godt.

Nøkkelord:

Utfordrende atferd i skolen, skoleansatt, barn, relasjonsbygging, holdninger, å lykkes i jobben

## **Abstract**

This study aims to examine how school social workers who interact with children with challenging behavior experience success in their work. The study was conducted using a qualitative approach with semi structured interviews of six school social workers in primary schools in Norway. The data material was analysed using Braun & Clarkes thematic analysis.

Through examples from situations which they have experienced, the informants share their opinions on their attitudes towards children who have challenging behavior at school. They describe their working processes and why they succeed in their profession. The informants share their views on how they face challenging situations with children.

Four main themes respectively present how school social workers establish relationships with children, how they *understand* challenging behavior, how they *face* challenging behavior and finally how they *prevent* challenging behavior.

The study shows that school social workers' understanding of challenging behavior has a significant impact on how they see and face the children in a social context at school. It is also clear that the relationship between the children and the school social worker is crucial for whether the school social worker succeeds or not. The findings also show a few specific methods that school social workers use with children to build strong and professional relations, to de-escalate conflicts and to work preventively on challenging behavior.

Keywords:

Challenging behavior, school social worker, children, relations, attitudes, success at work

*En god hjelper må ha store øyne for å se hver enkelt elev. Han må ha store ører og være flink til å lytte. Munnen skal derimot være bitte liten. Den gode hjelper trenger nemlig ikke si så mye selv; det kan være mye viktigere å la den andre få snakke. Den gode hjelper har et stort hjerte som vil den andre vel. Han har også en stor veske som kan romme alt han hører. Det er umulig å bære alt man får del i, inni seg. En veske kan man sette fra seg, og det er helt nødvendig. Den gode hjelper har antenner på hodet for å fange opp signaler, men antennene kan også beskytte. Man skal kanskje ikke ta imot alt som faller ned i hodet på en. Vi trenger å filtrere for at ikke alt det vonde og vanskelige skal slå oss i bakken. Sist, men ikke minst, må den gode hjelper ha stor urinblære. Han må ha utholdenhet, god tid, og klare å være til stede for den som trenger det (Juveli & Peters, 2020, s 10).*



## Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon.....	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	1
1.2 Oppgavens formål og oppbygging.....	2
2. Teoretisk forståelsesramme og tidligere forskning.....	5
2.1 Tidligere forskning.....	5
2.2 Styrende dokumenter i skolen .....	6
2.3 Atferd i individperspektiv.....	7
2.4 Atferd i systemperspektiv .....	7
2.5 Relasjonsforståelse og relasjonens betydning .....	8
2.6 Mentalisering og følelsesregulering .....	10
2.7 Miljøterapi.....	11
2.8 Å gi barna alternativer.....	12
2.9 Å gi av seg selv.....	12
2.10 Fysisk berøring og kroppsspråk.....	12
2.11 Humor .....	13
2.12 Ikke-vitende posisjon .....	13
3. Metode.....	15
3.1 Kvalitativ metode .....	15
3.2 Semistrukturerte intervju.....	15
3.3 Refleksivitet.....	16
3.4 Deltakere og rekruttering.....	16
3.5 Datainnsamling.....	17
3.6 Analyseprosessen .....	18
3.7 Etliske betraktninger .....	21
4. Resultat .....	23
4.1 Relasjonsbygging på barnas premisser .....	23
4.1.1 Å ta barna som sine egne .....	24
4.1.2 Å vise interesse og være nysgjerrig.....	25
4.1.3 Bevisst naivitet som relasjonsbyggende .....	26
4.1.4 Egen tilstedeværelse som relasjonsbyggende .....	27
4.1.5 Kroppsspråk, hilse og bruke navn .....	27
4.1.6 Å gi av seg selv.....	28
4.1.7 Humor som relasjonsbygging.....	28
4.2 Å se bak atferden .....	29
4.2.1 Hvorfor barna utfordrer .....	29
4.2.2 Å kunne omstille seg raskt .....	30
4.2.3 Å tenke positivt og se fremgang.....	31

4.3 Å tåle barna .....	32
4.3.1 Nonverbale handlinger.....	32
4.3.2 Verbale og aktive handlinger .....	33
4.4 Forutsigbarhet og tilpasning .....	36
4.4.1 Å være i forkant.....	36
4.4.2 Forberedelse og rammer.....	36
4.4.3 Aktiv tilstedeværelse som forebyggende.....	37
4.4.4 Å være på tilbudssida .....	38
4.4.5 Å være naiv.....	39
5. Diskusjon.....	41
5.1 Relasjonsbygging på barnas premisser .....	41
5.2 Å se bak atferden .....	46
5.3 Å tåle barna .....	48
5.3.1 Nonverbale handlinger.....	48
5.3.2 Verbale aktive handlinger .....	49
5.4 Forutsigbarhet og tilpasning .....	51
6. Metodediskusjon.....	55
6.1 Valg av metode.....	55
6.2 Deltakere .....	56
6.3 Pålitelig, gyldig og generaliserbar forskning.....	56
6.4 Metodekritikk, forforståelse og begrensninger ved studien.....	57
7. Konklusjon.....	59
8. Litteraturliste.....	61
Vedlegg .....	65

## Figurer, tabeller og bilder

- Figur nr. 1, Bronfenbrenners sosialøkologiske modell (Overland, 2013), s. 49
- Figur nr. 2: Tabell med deltakere, erfaring og yrkesbakgrunn
- Figur nr. 3: Intervju markert med tusj og med koder i margen
- Figur nr. 4: Intervju med koder i strimler
- Figur nr. 5: Tabell med studiens tema og undertema

# 1. Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn for studien

Opplæringsloven (1998) § 9A viser at elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Ogden (2015) hevder at bråk og uro i klasserommet er et utbredt problem i norsk skole, noe som kan gjøre det vanskeligere for læreren å beholde elevenes oppmerksomhet og opprettholde det faglige læringstrykket. Elever med atferdsproblemer utgjør en relativt liten gruppe i skolen, men kan ha stor påvirkning på klasse miljøet, hevder Ogden (2012). De omfattende problemene som mange barn har, gjør at det er behov for flere profesjoner i skolen, ifølge Isaksson (2016). Langtidsstudier av barn og unge har vist at jo lenger barna går på vanlig skole med sine jevnaldrende, desto bedre klarer de seg senere i livet, ifølge Ogden (2012). Det er også en politisk vedtatt målsetting i Norge at alle elever, uavhengig av forutsetninger, har rett til å være inkludert i fellesskapet for å ivareta behovet for sosial tilhørighet (opplæringsloven, 1998, § 8-2).

Skolen skal ifølge opplæringsloven (1998) § 9A ha nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering.

Lærere som i hovedsak skal drive med fag og undervisning skal samtidig ha et ekstra øye til barna med atferd som utfordrer, noe som kan være tidkrevende og vanskelig. Borg et al (2015) viser til studier som hevder at sosialt arbeid i skolen har positiv effekt på elevenes sosiale, emosjonelle og faglige kvalifisering, og det er her de som er ansatt for å jobbe med det sosiale miljøet kommer inn i bildet. Opplæringsloven gir ikke hjemmel til bruk av tvang, men straffelovens (2005) bestemmelser om nødrett og nødverge gir en viss tilgang til å bruke tvang eller andre inngripende tiltak overfor elever når dette er nødvendig.

Borg et al. (2015) hevder at innholdet i det sosialfaglige arbeidet i stor grad er definert av innehaver av stillingen. Det er også lite forskningsbasert kunnskap om assistentenes rolle og kunnskap. Likevel viser noe forskning at tilstedeværelsen av sosialfaglige profesjoner synes å ha en selvstendig positiv effekt på lærings- og arbeidsmiljø på skolen, samt at miljøarbeidere ofte jobber forebyggende og med det psykososiale arbeidet i skolen.

## 1.2 Oppgavens formål og oppbygging

Formålet med denne oppgaven er å utforske hva det er som kjennetegner skoleansatte som lykkes i arbeidet med barn som utfordrer. Målet er å løfte frem eventuell taus kunnskap blant skoleansatte som jobber med det sosiale miljøet, samt utforske personlige egenskaper ansatte som jobber med barn som utfordrer i skolen har, deres tanker, holdninger og «triks» som ofte kan være usynlige for andre. Taus kunnskap kan leve sitt liv i praksis, som taus og uartikulert, der kunnskap som utvikles gjennom praksis og viser seg i handling ikke blir gjenstand for kritisk refleksjon eller diskusjon, forteller Brenne (2021). Ved å få taus kunnskap nedskrevet og eksemplifisert, er det mulig å reflektere over og diskutere kunnskapen (Brenne, 2021).

Denne masteroppgaven utforsker erfaringene skoleansatte som lykkes i arbeidet med barn som utfordrer har, og hvordan de jobber for å få det til. Forskningsspørsmålet for studien er:

**«Hva kjennetegner skoleansatte som lykkes i arbeidet med barn som utfordrer?»**

Masteroppgaven består av kapitler og underkapitler, hvor kapittel én presenterer bakgrunn for studien, forskningsspørsmål, tidligere forskning på temaet skoleansatte som jobber med barn som utfordrer og studiens formål med avgrensninger. Videre viser kapittel to teori og relevant forskning for å besvare forskningsspørsmålet. Kapittel tre handler om forskningsmetode. Kapittel fire presenterer resultatene, kapittel fem er diskusjon av funn og valg av metode, og kapittel seks inneholder konklusjon av studien. Litteraturliste og vedlegg følger til slutt.

Noen beskrivelser og uttrykk brukes flere ganger gjennom masteroppgaven. «Skoleansatt» brukes om ansatte som hovedsakelig jobber med det sosiale miljøet og ikke nødvendigvis har pedagogisk utdanning. «Sosialarbeider» brukes noen steder med samme betydning, da flere studier bruker dette begrepet og er beskrivende med tanke på hva jobben går ut på, og «deltaker» viser til deltakere som ble intervjuet i forbindelse med denne masteroppgaven. Nærmere beskrivelse av deltakernes bakgrunn og yrkeserfaring presenteres i metodekapittelet.

Når det gjelder det «å lykkes i arbeidet» omfatter det i denne masteroppgaven skoleansatte som får bygd relasjon til barna som utfordrer, som håndterer å stå i utfordrende situasjoner med barna, som får til å drive endring- og holdningsarbeid med barn som utfordrer, som mestrer samhandling med disse barna og som forebygger utfordrende atferd.

I studiens forskningsspørsmål og ellers i oppgaven brukes begrepet «utfordrende atferd.» Overland (2013) omtaler utfordrende atferd som «undervisnings- og læringshemmende atferd, hvor bråk og uro hører til, forstyrning av medelever eller lærer.» Denne masteroppgaven retter i hovedsak oppmerksomheten mot aggressiv

atferd, slag, spark og ødelegging av gjenstander og verbal utagering. Fellesbetegnelsen Overland (2013) omtaler som «utfordrende atferd» omfavner alle nevnte forhold i denne studien blant barn mellom 5-12 år.

Underforstått er det at barna *ikke* skal ha det utfordrende på en negativ måte i skolen, med henvisning til opplæringslovens (1998) retningsgivende bestemmelser for grunnskolen og barnas psykososiale miljø. Dette sier noe om hvem det er som har ansvaret for det som er utfordrende i skolen og hvordan utfordrende atferd blir tolket, som blir nærmere redegjort i teorikapittelet.



## 2. Teoretisk forståelsesramme og tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres teori og tidligere forskning relevant for å belyse resultatene fra denne studien. Først presenteres tidligere forskning, styrende dokumenter for skolen, utfordrende atferd i et individperspektiv, systemperspektiv og i lys av Uri Bronfenbrenners sosialøkologiske modell. Videre presenteres utfordrende atferd i lys av en dialektisk relasjonsforståelse og relasjonens betydning. Så presenteres miljøterapi, mentalisering og følelshåndtering, og til slutt noen metoder som brukes i arbeid med barn som utfordrer.

### 2.1 Tidligere forskning

Tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI, 2023), viser totalt antall årstimer til assistent og annet elevrettet arbeid på 1-7. trinn i skolen i Norge. For perioden 2012-2013 var det 9.291.583 årstimer planlagt til dette arbeidet. Til sammenligning er det i perioden 2022-2023 planlagt 14.153.276 årstimer (GSI, 2023).

En studie av Alm & Ekberg (2022) viste at flere yrkesgrupper i skolen hadde positive effekter når de ble involvert i arbeidet i skolen. Samme studie viser at det er store forskjeller i hvordan sosialarbeidere og andre yrkesgrupper blir brukt og hvilke oppgaver de har, samt at hvordan rollen ble løst er avhengig av personen som har den. Studien viser også at sosialarbeideren kan ha mange overlappende roller og en noe utydelig beskrivelse av hva som egentlig er oppgaven hans. Likevel trekkes rollen som en ekspert som kan bidra med sin kompetanse til å støtte og motivere elever til å fungere, eller som sparringspartner til læreren i psykososiale spørsmål. Sosialarbeideren nevnes også som en megler mellom barn og andre yrkesgrupper i skolen, og som barnas voksne venn i skolen. Den siste rollen som nevnes i studien er rollen som ordensvakt, da sosialarbeideren forventes å kunne håndtere konflikter og bråk i klasserommet, samt håndtere barn som har det Alm & Ekberg (2022) omtaler som sosiale problemer. Selv om det i deres studie nevnes noen roller sosialarbeideren *kan* ha, er likevel rollen som sosialarbeider i skolen noe uklar, og lite forsket på.

En engelsk studie av Clarke & Visser (2019) om hvordan lærerassistenter håndterte utfordrende atferd i grunnskolen støtter opp under at det er lite forskning som sier noe om hvordan de jobber. I tillegg viste studien at det er en viss uklarhet med tanke på hva rollen som lærerassistent innebærer, da de ofte opererer i grenseland mellom pedagog og ufaglært. Likevel viser studien at lærerassistenter kan ha stor påvirkning når det gjelder å jobbe med utfordrende atferd i skolen. I likhet med Alm & Ekberg sin studie (2022) viser også funn fra den engelske studien at konflikthåndtering er en egenskap lærerassistenterne var forventet å mestre.

Videre viser en spansk studie (Jardí et al., 2021) at konflikthåndtering er en stor del av jobben til det som i studien omtales som lærerassistenter. I tillegg viser studien lærerassistentenes rolle i inkludering og deltakelse for elevene, og viser gode resultater med tanke på å redusere utfordrende atferd. I likhet med studien til Clarke & Visser

(2019), viser også denne studien til at det er forsket lite på hva lærerassistentene faktisk gjør som reduserer den utfordrende atferden. Studien viser også at lærere oftere brukte konkrete strategier for å redusere utfordrende atferd enn hva lærerassistentene gjorde, og at lærerassistentene ofte ikke er trent for å jobbe med konflikthåndtering. Samtidig viser studien til effektive virkemiddel som avledning og å finne alternativer for å redusere den utfordrende atferden. Studien understreker at jobbingen mot utfordrende atferd er hele skolens ansvar, og ikke bare lærerassistenten som skal fungere som en støtte til læreren (Jardí et al., 2021).

Gjertsen & Hansen (2018) viser i sin studie at det likevel finnes et dokumentert behov for å supplere lærerrollen med yrkesgrupper som har oppmerksomheten rettet mot sosialpedagogikk og som i hovedsak arbeider utenfor klasserommet. Yrkesgruppene i studien er barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere, hvor barnevernspedagogene og sosionomene bruker mest tid på barn med psykososiale vansker og psykiske lidelser. I likhet med de andre studiene viser studien til Gjertsen & Hansen (2018) at rollen disse yrkesgruppene har i skolen er uklar, og beskrives av deltakerne med en følelse av å være «underdog» og at de har en underordnet rolle i skolesystemet. En barnevernspedagog i studien beskriver at han fortsatt må fungere som «brannslukker» i skolen i forbindelse med utfordrende atferd.

## 2.2 Styrende dokumenter i skolen

Opplæringsloven (1998) sier noe om formålet med skolen, at det er mer enn å nå kompetansemålene i spesifikke fag. Elevene skal utvikle kunnskap (...) og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal lære å tenke kritisk og handle etisk og ha rett til medvirkning. Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav som fremmer dannelse og lærelyst, og alle former for diskriminering skal motarbeides. Videre er opplæringsloven (1998) §9A et viktig styringsdokument for barna i skolen. § 9A-2 sier at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. § 9A-3 sier skolen skal forebygge brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helse, trivsel og læringen til elevene. § 9A-4 sier noe om skolens aktivitetsplikt, hvor barnets beste skal være et grunnleggende syn i skolens arbeid (opplæringsloven, 1998, § 9).

Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen (NOU 2015: 8, s. 9). Når det gjelder retten til å forsvare seg selv eller andre, gjelder straffelovens (2005) bestemmelser og § 17 og § 18 om nødrett og nødverge.

Flere ulike teorier kan brukes for å forklare eller forstå årsaker til utfordrende atferd i skolen. Videre presenteres utfordrende atferd sett via individperspektiv og systemperspektiv, i tillegg til at utfordrende atferd i lys av Bronfenbrenners sosialøkologiske modell presenteres.



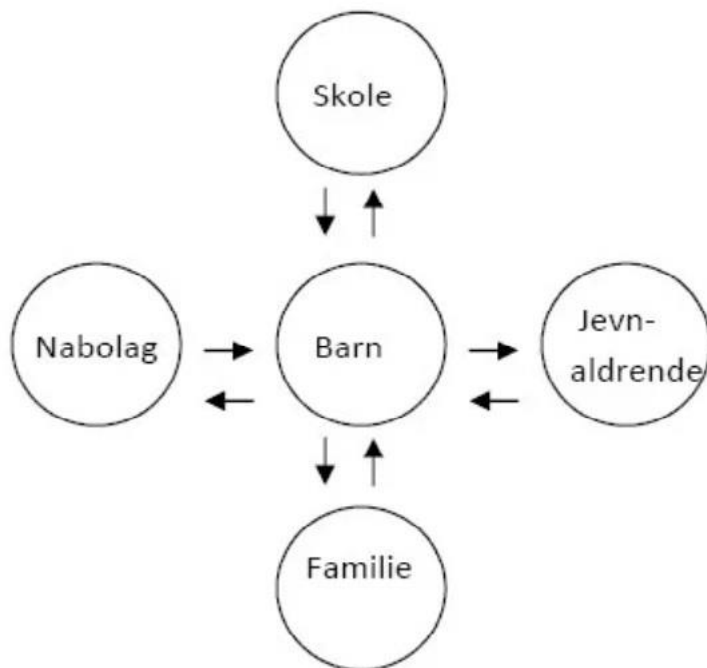
### 2.3 Atferd i individperspektiv

I skolen har individperspektivet vært mest brukt når atferdsmessige problemer i skolen skal forklares, hevder Overland (2013). Utfordringene og problemene blir forklart med mangler eller svakheter ved eleven, da også årsakene til utfordrende atferd i individet, hevder Overland (2013). Overland (2013) forteller også at dette har ført til en undervurdering av kontekstuelle og sosiale forholds betydning for læring og atferd i skolen. Barn som utfordrer forstås i dette perspektivet som ondskapsfullt, uoppdragent eller slemt, hevder Overland (2013). Videre forteller Overland (2013) at gjennom årene har dette perspektivet fått mye kritikk, ettersom tiltak først settes inn i etterkant og som reparerende, i stedet for i forkant og som forebyggende. Individperspektivet forkastes likevel ikke som forklaringsmåte på utfordrende atferd, men er i seg selv for snevert med tanke på å forklare og forstå utfordrende atferd, ifølge Overland (2013). På tross av kritikken mot å se utfordrende atferd i et individperspektiv presenteres det i denne studien, da det er viktig å se deltakernes fortellinger i lys av både dette perspektivet og i systemperspektiv for å se forskjell i for eksempel skoleansattes holdninger.

### 2.4 Atferd i systemperspektiv

Systemperspektiv og systemteori er en fellesbetegnelse for flere teorier. Når det gjelder utfordrende atferd handler det i et systemperspektiv om å i hovedsak forstå utfordrende atferd hos barnet og å finne sammenhenger mellom handlinger barnet gjør og i hvilke situasjoner og omgivelser barnet utøver handlingene. I et systemperspektiv er barnet et eget «system», hvor barnet samhandler med, påvirker og påvirkes av andre systemer, som Bronfenbrenner kaller mesosystem. Andre systemer kan være jevnaldrende, skolen med ansatte eller familien. Forholdene disse ulike sosialiseringarenaene har til hverandre, kan påvirke barnet i positiv eller negativ retning. Dersom det er en dårlig relasjon mellom hjem og skole, kan det bidra til utfordrende atferd på skolen (Overland, 2013).

I sammenheng med systemperspektivet er Urie Bronfenbrenners sosialøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979), relevant, da den ofte er brukt for å illustrere sammenhenger mellom ulike oppvekstarenaer og barn og unges sosialisering (Overland, 2013).



Figur nr. 1, Bronfenbrenners sosialøkologiske modell, (Overland, 2013, s. 49)

I figur nr. 1 illustreres det hvordan de ulike systemene påvirker hverandre og sammenhenger mellom ulike oppvekstarenaer og barn og unges sosialisering. Denne studien prøver å vise hvordan skoleansatte jobber med utfordrende atferd, herunder hvordan de forsøker å endre atferd, men også forhindre at utfordrende atferd skjer. I et systemperspektiv kan dette være arbeid med forandring av systemfaktorer og omgivelser som bidrar til opprettholdelse eller øking av utfordrende atferd. Ifølge Nordahl et al. (2005) kan skoleansatte endre barnets handlinger ved å påvirke eller endre systemfaktorer og omgivelser, hvor omgivelsene er barnets klasse og skolen.

## 2.5 Relasjonsforståelse og relasjonens betydning

En teori utviklet av Schibbye (2012) som kalles dialektisk relasjonsforståelse, handler om likeverdighet og subjekt-subjekt-holdning til andre mennesker. Med likhetstrekk til systemperspektivet handler denne teorien om at individet blir påvirket og formet av konteksten og relasjonene det står i, og må derfor også alltid forstås i den sammenhengen, forteller Schibbye (2012). I motsetning til i et individperspektiv kan ikke barna observeres uavhengig, ettersom de alltid blir påvirket av omgivelsene og menneskene de samhandler med. Anerkjennelse av den andre innebærer forståelse, aksept og empati, og krever evne til å kunne sette seg inn i den andres opplevelse, hevder Schibbye (2012). Haavind & Øvreide (2007) omtaler dette som å tone seg inn på barna ved en anerkjennende tilnærming. En slik relasjonsforståelse tar oss videre til relasjonens betydning i arbeidet med barn som utfordrer.

De skoleansatte forteller at barna de jobber med ofte har vansker med samspill med andre barn og voksne. De skoleansatte skal jobbe for å skape en god relasjon til disse barna, uansett atferd, hevder Bøe & Thomassen (2007). For noen tiår siden kunne ansatte i skolen komme langt med en autoritær lederstil, da barna var vant til denne stilen hjemmefra, forteller Elvén (2017). I dag er ikke dette lengre gyldig, ettersom barna er vant til å bli lyttet til og til å få innflytelse og medbestemmelse, hevder Elvén (2017). De skoleansatte må i større grad gjøre seg fortjent til makten de kan få i skolen, fortjent til relasjonen gjennom tillit, mening og medbestemmelse, hevder Elvén (2017). En relasjon beskrives slik:

*Når det i forholdet mellom to mennesker har utviklet seg kvaliteter, bånd, gjensidig opplevelse av at en betyr noe for hverandre, da blir det etter vår mening naturlig å snakke om en relasjon. De bånd som oppstår, kan ha ulike kvaliteter, de kan være følelsesmessige, de kan ha med tro og tanker å gjøre, de kan henge sammen med felles aktiviteter og opplevelser (Bøe & Thomassen, 2017, s 145).*

I NOU (2015: 2, s. 122) står det at lærere som involverer seg i elevkulturen kan oppdage ting de ellers ikke ville ha sett, som kan være viktig med tanke på det psykososiale skolemiljøet. Dersom læreren ser, oppmuntrer og viser interesse for en elev, kan eleven bli mer verdsatt enn hvis læreren ignorerer eller gir negativ oppmerksomhet til samme elev. Selv om det her står relasjoner mellom lærer og elev, er det overførbart til å gjelde ander yrkesgrupper i skolen, som blant annet skoleansatte intervjuet til denne studien, da de skoleansatte i denne studien forteller at de ofte deltar i klasseromsundervisningen. Killén (2009) forteller på sin side at et av målene med å få en god relasjon til barna, er at de kan få positiv utvikling både sosialt og faglig, dersom de oppnår bare én god relasjon til en voksen. Dette gjelder særskilt barn i risikozonen for å utvikle atferdsvansker, eller som lever under omsorgssvikt, hevder Bøe & Thomassen (2007).

I skolen vil det å jobbe relasjonsorientert være en av de viktigste forutsetningene for å forebygge utfordrende atferd, hevder Nordahl et al. (2005). I en tidlig fase av relasjonen snakker man ifølge Fallmyr (2020) om «relasjonsetableringsfasen» Her skaper sosialarbeideren raskt trygghet og tillit til barna, avklarer forventninger, samt regler og rammer og blir kjent. Det å forberede barna på ting som skal skje kan i denne fasen være hensiktsmessig. Jo bedre forberedt barna er, desto færre konflikter. Rammer og en plan for dagen er spesielt viktig i de timene hvor struktur og rammer er løsere, som for eksempel friminutt eller gymtimer, hevder Elvén (2017). Dersom kravene fra sosialarbeideren er for høye, svekkes tilliten og relasjonen kan bli dårligere, forteller Elvén (2017).

Neste fase av relasjonsbyggingen omtales av Fallmyr (2020) som «relasjonsvedlikeholdsfasen.» I denne fasen er man i det daglige arbeidet med barna i skolen. I denne fasen påpeker Overland & Nordahl (2001) at en god relasjon mellom sosialarbeideren og barna får man gjennom å komme i posisjon. Man er i posisjon når tillit er opparbeidet, ifølge Elvén (2017). I tillegg fremhever Fallmyr (2020) tydelighet, forutsigbarhet, åpenhet og involvering, anerkjennelse, humor, konflikthåndtering, følelseshåndtering og empati som positivt med tanke på å bygge relasjoner. Lind et al. (2017) fremhever også anerkjennelse av følelser som dempende på utfordrende atferd. Det gis ros for å forsterke positiv atferd, og i skolen kan LØFT være en metode for å gjøre det. LØFT handler om å gi oppmerksomhet til det som er positivt og bra, ifølge Haug (2013). Fallmyr (2020) fremhever det å ha en empatisk holdning overfor barna som utfordrer. Sosialarbeideren må prøve å forstå barnas handlinger og væremåte på en ikke-dømmende måte, og søke kunnskap om barnets indre verden, forteller Fallmyr (2020).

Fallmyr (2020) forteller at den tredje fasen av relasjonsbygging, kalles «relasjonsreparasjonsfasen.» Ved å gå tilbake til tidligere situasjoner og snakke sammen med barnet vil man kunne bidra til reparasjon av relasjonen dersom den har blitt svekket, hevder Fallmyr (2020). I tillegg til å være nysgjerrig på elevene, må sosialarbeideren være nysgjerrig på seg selv og hvordan han påvirker elevene med tanke på sitt kroppsspråk eller verbalt, samt stille seg spørsmål om elevenes oppfatning av en situasjon er den samme som sosialarbeiderens, ifølge Fallmyr (2020). Det er avgjørende at den som skal hjelpe barna kjenner seg selv og arbeider med seg selv, og klarer å regulere seg selv og beholde roen og tryggheten som trengs for å kunne regulere den som skal hjelpes, hevder Gustumhaugen et al. (2017). Når relasjonen er opprettet, kan de skoleansatte komme i posisjon til å jobbe med endring og veiledning gjennom noen metoder som presenteres nærmere.

## 2.6 Mentalisering og følelsesregulering

Mentalisering kan beskrives som evnen til å se seg selv utenfra og å se andre innenfra, ifølge Kvaran & Holm (2012). Gjennom mentalisering kan vi forstå både vårt eget og andres sinn, hevder Skårderud & Sommerfeldt (2013). I stedet for at de skoleansatte handler på sterke impulser og følelser, anvendes sinnet til refleksjon og ettertanke og til å søke realistiske veier for håndtering og tilpasning. Det handler om å forstå andre, og er viktig for god kommunikasjon, forteller Skårderud & Sommerfeldt (2013). Når vi forstår mer av hva som foregår i vårt eget sinn, i andres sinn og mellom mennesker, er det enklere å unngå konflikter, ifølge Skårderud & Sommerfeldt (2013).

Schibbye (2012) forteller om selvavgrensning og selvrefleksivitet, som også går under samlebetegnelsen mentalisering. De voksne må se etter sitt eget bidrag til opprettholdelse av den utfordrende atferd, og endre seg, for eksempel ved å stille undrende spørsmål i stedet for å irettesette barna, forteller Bøe & Thomassen (2007). Dersom de ansatte ikke lykkes i arbeidet med barn som utfordrer, må de prøve en ny tilnærming, i stedet for å innføre meningsløse regler og forbud, forteller Lorentzen et al. (2018). Etter en affektiv reaksjon, kan de skoleansatte forsøke å finne ut av hvorfor de reagerte som de gjorde, at de spurte seg selv hva de kunne gjort annerledes og dermed

kunne handle annerledes neste gang, forteller Gustavsson & Tømmerbakken (2011). Sosialarbeideren må ha evne til å endre seg underveis, legge bort planlagte handlinger og formål, erstatte plan A med plan B, og få øye på formål som en kanskje ikke hadde sett for seg, hevder Lorentzen et al. (2018), som også omtaler dette som å ha *situasjonsforståelse*. I tillegg til situasjonsforståelse bruker Fallmyr (2020) begrepet *emosjonell intelligens*. Kjernen i begrepet er at du hjelper barnet og deg selv til å prosessere følelser via aksept av følelsen, du toner deg inn på barnet ved bruk av stemme og kropp, undersøker hva barnet føler gjennom å undre deg eller spørre, bekrefter med ord eller kroppsspråk at du forstår barnet, validerer følelsene ved å gi mening til følelsesreaksjonen og du tar hensyn til behovene som følelsene viser til og samregulerer med barnet, hevder Fallmyr (2020). Vi kan her se det Olkowska & Landmark (2016) forteller om en terapeutisk relasjon, hvor den skoleansatte og barna han jobber med har komplementære roller. Da vil den skoleansatte i egen person være en viktig del av arbeidet med å skape kontakt, samspill, trygge og regulere barna, forteller Olkowska & Landmark (2016). Videre forteller Fallmyr (2020) at slik følelseshåndtering antageligvis er den mest effektive følelsesreguleringsmetoden de skoleansatte har. Når barna viser utfordrende atferd, må ifølge Overland (2013) den skoleansatte fatte seg i korthet med tanke på verbale tilbakemeldinger og holde seg til saken. Ved å forholde seg rolig unngår sosialarbeideren å forsterke de vanskelige følelsene til barna, hevder Overland (2017). Ved å vente, ignorere og la barna få slippe ut sine følelser og raseri, tåle sinnet og støyen, kan sosialarbeideren forsøke å forstå hvor det kommer fra, forteller Overland (2013). Balansen her handler om å ikke gripe inn for tidlig slik at barna ikke får utløp for sine vanskelige følelser, og samtidig ikke miste autoritet, forteller Gustumhaugen et al. (2017).

Gjennom refleksjon kan de skoleansatte utvikle seg og unngå at utfordrende atferd skjer. Videre kan de skoleansatte ved en miljøterapeutisk tilnærming bruke humor, kroppsspråk og sitt eget vesen for å bygge relasjoner og forebygge utfordrende atferd. Dette presenteres nærmere i neste avsnitt.

## 2.7 Miljøterapi

Mye av praksisen de skoleansatte i denne studien forteller om, viser tydelige tegn til en miljøterapeutisk måte å jobbe på. Miljøterapi brukes som et generelt begrep om mange typer praksis, men Larsen (2004) definerer miljøterapi som et arbeid som handler om å legge til rette for eller organisere slik at forandring og utvikling hos barna blir mulig. Larsen & Selnes (1975) definerer miljøterapi som systematisk og gjennomtenkt tilretteleggelse av miljøets psykologiske, sosiale og materielle eller fysiske betingelser ut fra individets og gruppens situasjon og behov. Olkowska & Landmark (2016) sier at miljøterapi utøves alltid i en relasjonell kontekst, og er *avgjørende* i den terapeutiske prosessen. Dette sier noe om betydningen av relasjonsbygging i skolen og ansvaret den voksne har. Andre miljøfaktorer som kan påvirke eller føre til utfordrende atferd i skolen er utfordrende familiesituasjoner, lærere, andre elever eller rammebetingelser for å nevne noe.

## 2.8 Å gi barna alternativer

Ved uro i klasserommet er pause et alternativ som kan være viktig for at barna skal kunne hente seg inn og regulere aktiveringen i kroppen, hevder Juveli & Peters (2020). Elvén (2017) forteller at ved utagering kan det å komme med alternative løsninger til barnet virke godt, dersom barnet er mottakelig. Indirekte grensesetting i form av avledning, prate om noe barna liker eller få oppmerksomheten over på noe annet kan være vel så effektivt i tillegg til å redusere utfordrende atferd som ender i konflikt, fortsetter Elvén (2017).

## 2.9 Å gi av seg selv

Gustumhaugen et al. (2017) hevder at vi som yrkesutøvere også innehar personlige egenskaper som ikke så lett lar seg måle. Dette kan være mot, kjærlighetsevne og humor, forteller Gustumhaugen et al. (2017). Å gi av seg selv kan også handle om måten man kommuniserer på. Det å legge en hånd på skulderen til barnet, tørre å vise egne følelser, tørre å dele og bruke referanser fra eget liv kan virke positivt på relasjonen og tilliten, ifølge Gustumhaugen et al. (2017). Det å dele personlig erfaring med barna omtales av Olkowska & Landmark (2017) som «selvavsløring», og betyr at barna får vite noe om sosialarbeideren. Alder, bosted og interesser kan være eksempler på dette, men også på et dypere nivå som omhandler relasjoner, sosialarbeiderens erfaringer med skilsmisse eller dødsfall, innenfor profesjonelle grenser, ifølge Olkowska & Landmark (2016).

## 2.10 Fysisk berøring og kroppsspråk

Jensen & Ulleberg (2019) hevder at øyekontakt er et viktig element i alle samtaler. Kulturavhengig har for eksempel hvor lenge man holder øyekontakten noe å si for hvordan man blir oppfattet, påtrengende eller uhøflig når den er for lang, forteller Jensen & Ulleberg (2019). I noen kulturer kan det å se noen direkte inn i øynene oppfattes som en provokasjon som kan føre til vold, ifølge Jensen & Ulleberg (2019). I vestlig kultur er det «å bli sett» som et unikt individ, noe som står sentralt, hevder Gustavsson & Tømmerbakken (2011). Barn tolker blikk som et symbol for at sosialarbeideren er interessert i å se og høre på dem. Barna kan tolke blikket til sosialarbeideren som en bekreftelse av at han får en forståelse og innsikt i deres situasjon, og at intensjonen til sosialarbeideren er å lytte, forstå og hjelpe dem, forteller Gustavsson & Tømmerbakken (2011).

Juveli & Peters (2020) forteller at fysisk berøring og vugging brukes for å roe ned spedbarn. En slik samregulering kan ifølge de skoleansatte også brukes på større barn i barneskolen, om enn i noe tilpasset form. En klem, hånd på skulderen eller high-five kan virke beroligende på samme måte som å bli vugget, hevder Juveli & Peters (2020). Dette er en form for reguleringsstøtte, hvor sosialarbeideren kan bruke disse virkemidlene for å regulere barnet til et rolig nivå, forteller Juveli & Peters (2020). Om gester og kroppsholdning sier Jensen & Ulleberg (2019) at budskapet varierer stort fra kultur til

kultur, men generelt brukes som tegn uten ord for å understreke eller tydeliggjøre et verbalt budskap. Et eksempel er å nikke med hodet for å bekrefte et «ja».

## 2.11 Humor

I en gruppe med barn kan humor ofte fungere både relasjonsbyggende og avvæpnende i mer alvorlige situasjoner, ifølge Gustavsson & Tømmerbakken (2011). Fallmyr (2020) hevder at humor og spøk kan virke dempende på utfordrende atferd, ved at den tar oppmerksomheten over på noe annet enn det negative som skjer (Fallmyr, 2020). Voksne må være trygge på seg selv og tørre å tape ansikt overfor elevene, og ved å bruke humor kan den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne løses litt opp, hevder Gustavsson & Tømmerbakken (2011). Rammene man samhandler innenfor kan gjennom små signaler gi til kjenne at vi spøker eller tuller, men kan være vanskelig for noen barn, forteller Jensen & Ulleberg (2019). Det er viktig å unngå sarkasme, spydighet eller latterliggjøring av barna. Humoren kan være subtil, fra et lite smil til åpenlys ironi. Barn ser også på bruk av humor hos voksne som en positiv egenskap når de skal vurdere dem, ifølge Gustavsson & Tømmerbakken (2011).

## 2.12 Ikke-vitende posisjon

I flere situasjoner og møter mellom barn og voksne har en ikke-vitende posisjon vist seg å være effektiv i flere sammenhenger, hevder Jensen & Ulleberg (2019). Å spille dum, eller innta en naiv holdning ved å ikke komme med ferdige løsninger, men med åpenhet, interesse og nysgjerrighet kan barnet få større tro på egne muligheter til å løse de vanskene det står oppe i, hevder Jensen & Ulleberg (2019). Det å stille spørsmål er den viktigste metoden for å få til dette, og sammen med barna kan den skoleansatte utforske videre sammenhenger og hva det var som gjorde at det presenterte problemet ble mer eller mindre borte, ifølge Jensen & Ulleberg (2019).





### 3. Metode

I dette kapitlet redegjøres det for valg og bruk av metoden, og hvilke vurderinger som er gjort med tanke på innsamling og behandling av empirien. Datamaterialet er analysert ved bruk av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022).

#### 3.1 Kvalitativ metode

Dette er en kvalitativ studie hvor data er samlet inn gjennom semistrukturerte intervju. Kvalitativ metode er godt egnet når man skal analysere og beskrive karaktertrekk og egenskaper, samt kvaliteter ved de fenomener som studeres, hevder Malterud (2017). Metoden bygger på teori om menneskelig erfaring og fortolkning av de underliggende meningene bak erfaringene, som kalles fenomenologi og hermeneutikk (Halvorsen, 2002). Dette innebærer strategier for systematisk innsamling, organisering og tolkning av skriftlig materiale fra intervju, observasjon eller andre skriftlige kilder, ifølge Malterud (2017). Ifølge Nilssen (2012) konstrueres data i samspillet mellom forskeren og deltakerne, noe som gjør at forskeren kommer tett på deltakere i studien, og denne nærheten er særegen for kvalitativ metode, ifølge Kvale & Brinkmann (2015). I denne studien synliggjøres dette gjennom deltakernes fortellinger fra sin arbeidshverdag, deres tanker om og holdninger til barn som utfordrer og eksempler fra jobben de utfører.

#### 3.2 Semistrukturerte intervju

Malterud (2017) hevder at forskeren må være spesielt oppmerksom på hva som skjer mellom den som intervjuer og deltakeren, samt hvilken betydning dette har for tolkning og funn. I studier hvor forskeren ønsker å få en dypere forståelse av et gitt tema, passer det, ifølge Halvorsen, (2002) å bruke det som beskrives som semistrukturerte intervju, da det åpner for en viss fleksibilitet. Formålet med denne studien er å få et innblikk i og en forståelse av skoleansattes erfaringer fra arbeidshverdagen, hvor de lykkes i arbeidet med barn som utfordrer. Derfor ble det naturlig å bruke kvalitativ metode og denne typen intervju.

Slike intervju bygger ofte på en intervjuguide som er utformet med tanke på å besvare problemstillingen, som i mitt tilfelle er «*Hva kjennetegner skoleansatte som lykkes i arbeidet med barn som utfordrer?*» Intervjuguiden består av korte spørsmål og stikkord i en logisk rekkefølge, for å minne meg på temaer jeg ønsket å få data om, slik Malterud (2017) også beskriver som hensiktsmessig. Intervjuguiden ble utarbeidet sammen med mine veiledere, og to testintervju med kollegaer ble gjort for å kvalitetssikre at spørsmålene ga tilstrekkelig mengde data og om spørsmålene ga svar som kunne brukes for å forsøke å besvare forskningsspørsmålet.

### 3.3 Refleksivitet

Forskerens integritet og rolle som person er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i forskningen, ifølge Kvale & Brinkmann (2015). En del av det refleksive aspektet ved forskningen, er om forskeren påvirker resultatet, ved at forskeren selv er en del av det sosiale livet han forsker på (Nilssen (2012)). I kvalitativ forskning er forskeren ofte tett på det man forsker på, og det er viktig å tenke over og være bevisst sin forforståelse, holdninger og oppførsel generelt i møte med den man intervjuer, ifølge Tjora (2017).

Vitenskapelig kunnskap skal være et resultat av systematisk, kritisk refleksjon, til forskjell fra tilfeldige inntrykk eller selvbekreftende påstander, ifølge Malterud (2017). Forskeren må ikke ta ting for gitt eller vente på overraskelser, men lete etter ting som utfordrer egne posisjoner og forestillinger, som Malterud (2017) omtaler som refleksivitet. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at ettersom det er forskeren som bestemmer tema, stiller spørsmål og beslutter hvilke svar han eller hun vil følge opp, oppstår et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Jeg forsøkte å ta bort litt av disse forskjellene mellom meg og de jeg intervjuet ved å småprate litt innimellom, stille gode oppfølgingsspørsmål til ting de sa, samt være generelt høflig og blid. I tillegg gikk jeg inn i arbeidet med et åpent sinn og en naiv tilnærming, hvor jeg var bevisst på min forforståelse. Dette diskuteres nærmere i metodediskusjonen.

### 3.4 Deltakere og rekruttering

Rekruttering og intervju av deltakere foregikk fra september 2022 til desember 2022. Det var ønskelig med deltakere som opplevde å lykkes i jobben med barn som utfordrer, da de mest sannsynlig hadde den beste kunnskapen på området som Halvorsen (2002) hevder bidrar til kvalitet på informasjonen. Dette kalles et strategisk utvalg, som vil si at man har en målsetting om at materialet best mulig kan belyse problemstillingen, med tilstrekkelig dybde og bredde, forteller Malterud (2017).

Ved oppstart av studien var utgangspunktet for rekruttering av informanter at enhetsledere fikk tilsendt et informasjonsskriv, som de skulle videresende til ansatte de følte passet studien. Få enhetsledere svarte på mine henvendelser, så i stedet kontaktet jeg SFO-ledere og avtalte direkte med dem. Dette førte til at flere responderte. Jeg fikk flere tips om personer som kunne passe via andre deltakere, som ifølge Halvorsen (2002) er kjent som snøballmetoden. De som til slutt ble valgt tok deretter kontakt med meg, for å avtale tid og sted for intervju.

Deltakerne er tre kvinner og tre menn mellom 25-70 år, ved seks forskjellige skoler i en by i Midt-Norge. Inklusjonskriterier for å være aktuell som deltaker i studien var at de skulle være ansatt som enten assistent, barne- og ungdomsarbeider, miljøterapeut, barnevernspedagog eller andre sosialpedagogiske stillinger, og i hovedsak jobbe med det sosiale miljøet på barneskoler. Alle deltakerne oppfylte kriteriene. Ettersom deltakerne

hadde forholdsvis lik arbeidshverdag med tanke på oppgaver, utfordringer og måte å jobbe på, ble til slutt antall intervju avgrenset til seks, på grunn av oppgavens begrensninger i omfang og informasjonen jeg fikk var tilfredsstillende med tanke på forskningsspørsmålet.

For å overholde krav om personvern og anonymitet har deltakerne i studien fått fiktive navn. Nøyaktig alder nevnes heller ikke av samme årsak. Vi møter Ola, Trym, Lars, Ina, Anna og Åse. Deltakernes bakgrunnsinformasjon presenteres i en tabell:

Navn	Alder	År i skolen	Utdanning
Åse	50-70	20-30	Fagbrev
Anna	30-40	5-10	Bachelor
Lars	45-55	15-20	Bachelor + etterutdanning
Ina	35-45	10-15	Bachelor + etterutdanning
Ola	45-55	25-30	Fagbrev
Trym	25-35	5-10	Fagbrev

(Figur nr. 2: Tabell med deltakere, erfaring og yrkesbakgrunn)

### 3.5 Datainnsamling

Intervjuguiden var delt inn i fem tema; *arbeidshverdag*, *forståelse av barn som utfordrer*, *utfordrende situasjoner*, *mestring* og *til slutt kompetanse*. Eksempel på spørsmål som ble stilt er «Kan du beskrive en vanlig arbeidsdag?» «Hva tenker du om barn som utfordrer?» «Kan du nevne en gang du følte mestring på jobben?»

Spørsmål om bakgrunnsinformasjon ble stilt til alle deltakerne. Deltakerne fikk ikke tilsendt eller sett intervjuguiden. Innsikt man får fra de første intervjuene kan føre til at en omformulerer sine spørsmål og endrer intervjuguiden, ifølge Halvorsen (2002). I etterkant av det første intervjuet, gjorde jeg noen få endringer. For å hjelpe deltakerne litt på vei, lagde jeg to eksempler på episoder som kan oppstå i skolen. Intervjuene ble i hovedsak gjort ansikt til ansikt på deltakernes arbeidssted, på et møterom eller kontor, ett via telefon, og ett digitalt med video. Jeg brukte diktafon for å ta opp det som ble sagt. I starten av intervjuene stilte jeg spørsmål om alder, yrkeserfaring og utdanning. Flere av deltakerne var tydelig spente og ivrige etter å fortelle. Forutsetningen for være aktuell til intervju var at deltakerne ble ansett som gode i jobben sin og at de selv opplevde å lykkes i arbeidet med barn som utfordrer.

Kvale & Brinkmann (2015) hevder at et velfungerende forskningsintervju kan oppleves som både berikende og en fin opplevelse av den som blir intervjuet. Underveis stilte jeg klare, enkle og korte spørsmål, lot deltakerne snakke ut og stilte oppfølgingsspørsmål om tema de var ekstra opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det lengste intervjuet varte i omtrent én time og 15 minutter, mens det korteste i omtrent 50 minutter. Resterende intervju varte i snitt i 56 minutter. Oppfølgings spørsmål krever aktiv lytting, som innebærer at intervjueren lytter til både det som sies og hvordan det sies, ifølge Malterud (2017). Innsamlet data ble transkribert fortløpende, før neste intervju ble påbegynt og behandlet på samme måte. Transkripsjonen skal ifølge Malterud (2017) så godt det lar seg gjøre ivareta det opprinnelige materialet, slik deltakernes erfaringer og meninger ble formidlet under intervjuet. Det er først gjennom transkriberingen den innsamlede dataen blir gjort tilgjengelig for analyse, hevder Kvale & Brinkmann (2015). Alle intervjuene ble transkribert på bokmål. Redegjørelse av forskerrollen og hvordan min for forståelse kan ha påvirket meg presenteres nærmere i metodediskusjonen.

### 3.6 Analyseprosessen

Datamaterialet i studien ble analysert ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Tematisk analyse som metode fremheves som nyttig for uerfarne forskere, ettersom metoden har seks definerte «steps» (Braun & Clarke, 2022), heretter omtalt som faser, som forskeren må igjennom. Tematisk analyse er fleksibel ved at den kan brukes på alle typer data, hvor store mengder data skal analyseres og oppsummeres. Tematisk analyse var godt egnet til mitt omfattende datamateriale, da den ifølge Braun & Clarke (2022) kan fremheve forskjellige tema fra store mengder data. En annen fordel med tematisk analyse er at metoden kan vise forskjeller og likheter på tvers av datasett, som i denne studien med seks intervju passet bra. Ifølge Braun & Clarke (2022) handler første fase i prosessen om å gjøre seg kjent med innsamlet data gjennom å lese den. I denne prosessen transkriberte jeg opptakene fra lyd til tekst. Under prosessen med å transkribere intervjuene så jeg samtidig etter mulige tema og mønstre som kunne bearbeides senere. Her uthevet og markerte jeg samtidig gode sitat i en annen farge og fikk en oversikt over mulige tema som gikk igjen i flere av intervjuene. Stikkord til nye idéer ble kontinuerlig lagd. Det var også i denne fasen jeg sammen med bibliotekar på NTNU gjorde et systematisk litteratursøk, med søk etter forskjellige yrkesgrupper som jobber i skolen, forskning om utfordrende barn i skolen, skoleansattes rolle i skolen og søk etter statistikk som kunne vise noe om forekomst av utfordrende atferd i skolen, samt omfang av skoleansatte som jobber i skolen.

I fase to av analyseprosessen handler det om å identifisere tekst som er interessant med tanke på å besvare forskningsspørsmålet. Deretter lager man koder som beskriver større eller mindre tekstutdrag. Braun & Clarke (2022) forteller at det er hensiktsmessig å gjøre kodingen på en måte som kan gi så mange temaer som mulig, da man i analyseprosessen kan oppdage nye ting man i starten ikke trodde ville ha betydning med tanke på å besvare forskningsspørsmålet. Jeg gjorde den første kodingen for hånd på de utskrevne intervjuene. Først ble tekst jeg fant relevant fra hvert intervju markert med markeringstusj og en kode ble skrevet for hånd i marginen ved siden av. Et eksempel på en kode fra denne fasen er «*hun er utholdende.*» Deretter ble den markerte teksten og tilhørende kode skrevet inn i en tabell på pc i en egen farge for hvert av intervjuene. De seks intervjuene fikk hver sin farge på teksten for å gjøre det lettere å finne tilbake til hvor tekstutdragene var hentet fra og hvilken kontekst de sto i, hvor intervju én hadde blå farge, intervju to oransje, osv.



(Figur nr. 3: Et av intervjuene markert med tusj og med koder i marginen)

Etter å ha kodet alle intervjuene hver for seg i egne dokumenter gikk jeg over til fase tre av analysen, som ifølge Braun & Clarke (2022) handler om å identifisere mønstre på tvers av datasettet og lage koder som har likheter. Her tok jeg utskrift av tabellene med koder og tekstutdrag, før jeg klypte ut i underkant av 1000 strimler med koder og tekst. I seks omganger sorterte jeg lappene som handlet om samme tema i grupper. Papirstrimlene ble lagt utover et stort bord for å få oversikt. I denne prosessen var det mye frem og tilbake med tanke på plassering av koder i grupper. Noe som i starten så ut til å være to forskjellige tema ble til slutt slått sammen til ett felles tema med undertema i stedet, da kjerneinnholdet handlet om det samme. Under sorteringen av papirstrimlene var det også her noen koder som ble forkastet eller lagt til side, da de ikke umiddelbart ga mening med tanke på å besvare forskningsspørsmålet. Likevel ble de fleste tatt vare på, i tilfelle jeg skulle få bruk for dem. Deretter gikk jeg tilbake i dokumentene på pc og sorterte koder og tekst fra alle intervjuene i en felles tabell med seks hovedtema som gjorde det hele mer oversiktlig.



(Figur nr. 4: Et av intervjuene med koder i strimler)

Temaene jeg satt igjen med etter fase tre i analysen var; (1) skoleansattes utdanning, erfaring og arbeidshverdag, (2) skoleansattes utfordringer i egen arbeidshverdag (3) relasjonsbygging i skolen, (4) skoleansattes jobbing med utfordrende atferd, (5) skoleansatte og forebyggende arbeid og (6) mestring, hvor tre av disse ble forkastet på et senere tidspunkt. I denne fasen er et eksempel på en kode for hvordan skoleansatte jobber for å få relasjon til barna «Han bruker navn og sier hei.»

I fase fire av analyseprosessen forteller Braun & Clarke (2022) at det handler om å utvikle og finne temaer i tillegg til å undersøke om de gir mening med tanke på det helhetlige datasettet. Her gikk jeg gjennom temaene med tilhørende koder og tekstutdrag på nytt. Det ble også fjernet koder og gjort endringer med tanke på plasseringen av de ulike kodene. Som Braun & Clarke (2022) hevder, så er det på dette stadiet tema som ikke er tema vil vise seg som følge av for lite data, eller om tema må slås sammen fordi de handler om mye av det samme. Her endte jeg opp med å forkaste tre av temaene og lage et nytt i stedet. Temaene som ble forkastet var (1) skoleansattes utdanning, erfaring og arbeidshverdag, (2) skoleansattes utfordringer i egen arbeidshverdag og (6) mestring, da det var lite relevant data med tanke på å besvare forskningsspørsmålet. Jeg endret samtidig navn på de tre gjenværende temaene og lagde et nytt tema i tillegg. De endelige temaene jeg brukte videre i studien var; **(1) relasjonsbygging på barnas premisser, (2) å se bak atferden, (3) å tåle barna og (4) forutsigbarhet og tilpasning.** Ved å gå igjennom all tekst fra samtlige intervju ble jeg trygg på at det var tema med mønstre der som kunne brukes i resultatkapittelet, og at kodene ga mening. Et eksempel på en kode jeg endte opp med fra temaet «å se bak atferden» handler om hvordan skoleansatte forstår utfordrende atferd. Koden ble «hun ser bak atferden og leter etter årsak.»

I fase fem handler det om å i enda større grad sette ord på hva temaene egentlig tar for seg og at forskeren identifiserer for seg selv hva temaene handler om, ifølge Braun & Clarke (2022). I denne fasen skrev jeg en kort analyse eller sammendrag av hvert av temaene, hvor jeg i tillegg forklarer på hvilken måte temaene med utvalgte data kan bidra til å besvare forskningsspørsmålet. Temaet «relasjonsbygging på barnas premisser» handler om relasjonsbygging i skolen og ble beskrevet slik:

Temaet omhandler skoleansattes måter å bygge relasjon til barna de jobber med, spesielt opp imot barn som utfordrer og generelt i skolemiljøet. Det viser noen eksempler på handlinger skoleansatte konkret gjør og sier til barn for å bygge relasjon, deres meninger om relasjonsbygging og relasjonens betydning for både skoleansatte og barna de jobber med. Temaet kan bidra til å få større forståelse av hvorfor relasjonsbygging er viktig og på hvilken måte det kan føre til færre utfordrende episoder i skolen.

Temaene inneholdt til slutt svært mange koder, og jeg så det hensiktsmessig å lage undertema for å gjøre det mer oversiktlig i temaet som handler om å tåle barna (Braun & Clarke, 2022). Undertemaene ble skoleansattes *verbale og aktive handlinger* for å bygge relasjon og *nonverbale handlinger*. Ifølge Braun & Clarke (2022) handler fase seks handler om å vise funn fra analysen i en rapport, og når resultatene skrives i tekstformat ser man hvordan temaene fungerer samlet og opp mot forskningsspørsmålet.

### 3.7 Etske betraktninger

Når det gjelder juridiske retningslinjer og forskningsetiske hensyn, viser Jacobsen (2010) til krav om informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli riktig gjengitt. Ved oppstart meldte jeg forskningsprosjekt inn for godkjenning til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og sendte inn prosjektskisse, intervjuguide og informasjonsskriv. Dette ble godkjent 16.06.2022. Oppstart og innhenting av data kunne begynne.

I forkant av intervjuene fikk deltakerne tilsendt informasjonsskrivet om studien på e-post, hvor frivillighet, samtykke, taushetsplikt og deres rett og mulighet til når som helst å trekke seg fra studien ble fremhevet. Dette ble gjentatt før oppstart av intervjuene, og jeg understreket at de måtte forsøke å unngå å bruke navn. Samtykkeskjema ble underskrevet da vi møttes. Ved telefon- eller digitalt intervju ble samtykkeskjema signert, scannet og sendt tilbake til meg før intervjuet startet. Jeg brukte oppdiktete navn på personer som ble nevnt i intervjuene, for å sørge for at konfidensialiteten ble ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2015). Opptakene ble trygt lagret og slettet fortløpende etter hvert som de ble transkribert. Da intervjuene gikk mot slutten, minnet jeg igjen om deltakernes rett til å trekke seg fra studien, å få fjernet deler av intervjuet de ikke ville ha med likevel eller endre svarene sine dersom de kom på at de hadde sagt noe feil eller mangelfullt. Ingen av deltakerne tok kontakt angående det.





## 4. Resultat

Studien har som formål å undersøke hvordan skoleansatte som opplever å lykkes i arbeidet med barn som utfordrer jobber i hverdagen, og hva det er som gjør at de lykkes. Resultat fra fire hovedtema presenteres; (1) *relasjonsbygging på barnas premisser*, som handler om å bli kjent, (2) *å se bak atferden*, som handler om hvordan skoleansatte forstår atferd, (3) *å tåle barna*, som handler om hvordan skoleansatte står i utagering og hva de gjør, og (4) *forutsigbarhet og tilpasning*, som sier noe om hvordan skoleansatte jobber for å være i forkant og legge til rette for barna de jobber med.

Tema presentert i tabell:

<b>Hovedtema</b>	<i>Relasjonsbygging på barnas premisser</i>	<i>Å se bak atferden</i>	<i>Å tåle barna</i>	<i>Forutsigbarhet og tilpasning</i>
<b>Undertema</b>			<i>Nonverbale handlinger vs. Verbale og aktive handlinger</i>	

(Figur nr. 5: Tabell med studiens tema)

Her presenteres resultater fra hovedtemaet «relasjonsbygging på barnas premisser.» Herunder presenteres relasjonens betydning, å ta barna som sine egne, å vise interesse og være nysgjerrig, bevisst naivitet ved relasjonsbygging, egen tilstedeværelse som relasjonsbyggende, handlinger som kroppsspråk, hilse og bruke navn, å gi av seg selv og humor som relasjonsbygging. Alle disse faktorene fremheves av de skoleansatte med tanke på å bygge relasjon, og relasjonen i seg selv har både en dempende og forebyggende funksjon på den utfordrende atferden.

### 4.1 Relasjonsbygging på barnas premisser

Gode relasjoner fremheves av alle deltakerne i denne studien. Gjennom en god relasjon kan de skoleansatte utføre jobben sin på en bedre måte, som presenteres nærmere i dette temaet.

Relasjonen er viktig for de skoleansatte som jobber med barn som utfordrer, da det ifølge flere deltakere gjør at de blir bedre kjent, lettere får dempet konflikter som har oppstått, men også forebygger konflikter og utfordrende atferd. Videre forteller Anna i sitatet under om betydningen av å vedlikeholde relasjonen etter at den er opprettet, da den omtales som «ferskvare.»

*(...) relasjonen er noe som jeg alltid må anse som ekstrem ferskvare, som en is. Du har ikke en is i fire timer og forventer at den ikke skal smelte. Hele tiden passe på temperaturen*

*(Anna)*

Når deltakerne snakker om hvorfor relasjonsarbeid er viktig, nevner Lars i sitatet nedenfor, at handlingsrommet du får blir større av å ha en god relasjon, noe som kan være essensielt med tanke på hvor mange år barna tilbringer i grunnskolen. Dette kan vise at en god relasjon mellom voksne og barn gjør det lettere å unngå konflikter og utfordrende atferd i skolen, samtidig som det virker relasjonsbyggende i den forstand at relasjonen er solid og tåler at de skoleansatte sier ifra. Videre omtaler en av deltakerne relasjon som noe som krever ting fra begge parter – altså at det er en tosidighet ved den som ikke kommer av seg selv, men som aktivt må opparbeides. Dette kan bety at relasjonen mellom en skoleansatt og en elev kan være dårlig, selv om de har vært i samme klasserom i mange år. Lars forteller under intervjuet at for å få noen må man gi noe tilbake, og viser at han forstår hvorfor relasjonen er viktig.

*Men, når man har bra relasjon til barna, så kan jeg faktisk bli sint også, da kan jeg om ikke å kjefte, så irttesette de på et eller annet vis. Ha klare forventninger til hva jeg ønsker fra dem, uten at det går ut over relasjonen, (...) man kan si mye, man kan gjøre mye, uten at det blir feil, fordi de skjønner at du ønsker det beste for dem*

*(Lars)*

#### 4.1.1 Å ta barna som sine egne

Flere av deltakerne snakker om å møte barna som utfordrer som om de var som alle andre barn, eller som sine egne. De går ikke inn i en rolle når de er i samspill med disse barna, men er som de ville ha vært i samspill med egne barn. Grunnholdningen er at barna skal kjenne at de er likt på ordentlig, slik Anna forteller i sitatet under.

*(...) Tonen er preget av omsorg fra min side, jeg liker barna som litt som om de er mine egne barn, og som om jeg skal beskytte dem fra alt som er vondt i verden. Det er ikke noe man kan si direkte til dem, men man kan utstråle en form for trygghet og energi, jeg er her for deg liksom. Jeg bryr meg om deg på ekte, jeg er glad i deg, vil at du skal kjenne kjærlighet fra meg på ekte. Det er litt sånn, det preger relasjonen vår*

*(Anna)*

Anna forteller i sitatet nedenfor om hvordan hun tar barna som sine egne. Anna sier at hun gjør dette for å vise barna som utfordrer at det går an å bli godt likt, selv om man gjør dumme ting og tar dårlige valg, men også for at barna som utfordrer selv skal bli bevisst egen atferd og dens påvirkning på andre.

*(...) bruker mine egne barn mye (...), da kan det ene barnet være veldig opptatt av hva mine egne barn synes om ting, hva mine barn liker, hvilke typer barna mine er. Vet ikke om det er fordi de vet at jeg liker dem, og har barn som er veldig annerledes enn dem, da er det veldig interessant for dem å se, underbevisst kanskje, hvis dine barn gjør sånn, slår han folk? (...) at noe skjer med atferden når de har et referansepunkt å strekke seg etter som ikke er den formanende (...), men heller en idé, av at, hvordan kan du like meg så godt, når jeg gjør så mange ting som jeg vet at du egentlig ikke liker? (Anna)*

Noen av deltakerne forteller at ved å møte barna som om de var deres egne gjør de ikke forskjell på barna, uansett om det er barn som utfordrer eller ikke. Anna forteller at ved å ha en holdning om at barn som utfordrer er små, redde, utrygge og misforståtte barn som ønsker kjærlighet som andre barn påvirker det hvordan hun møter barna. Flere av deltakerne kunne fortelle om sin egen oppriktige holdning om at de mener alle barn er gode. De skoleansatte tror at barna lett merker om de er likt eller ikke, som kan gjøre de ansattes holdninger til barna «synlige» uansett om de skulle være positive eller negative, noe som gjør relasjonsbyggingen enten enklere eller vanskeligere.

#### 4.1.2 Å vise interesse og være nysgjerrig

Datamaterialet viser at samtlige deltakere snakket om å vise interesse for barna som relasjonsbyggende. Ved å spørre barna spørsmål om hva de gjorde i helga, hva de skal neste helg eller hva de gjør generelt når de møter dem, åpner de samtidig for at barna kan spørre de voksne tilbake.

*(...) jeg spør vel litt hva de liker å holde på med, hva gjorde du i helga, i går osv. Hva liker du å gjøre ute, du viser interesse for det de holder på med. Slik at du får lirket litt ut av dem, du kan spinne videre på interessene de har (...) han kan også komme med det spørsmålet først, hva har jeg gjort i helga osv. Det er litt viktig at de vet hva jeg har gjort og jeg har jo også vært med på å vise ungene hvilken musikk jeg hører på eller hva jeg hørte på da jeg var liten  
(Åse)*

Deltakerne erfarte at dialogen mellom barna og dem selv som omhandler hva de gjør, hvilke planer og interesser de har, virker relasjonsbyggende og brukes aktivt som en metode. Sitatet over viser hvordan Åse bruker det hun får til svar fra barnet som grunnlag for videre arbeid. Sitatet under viser hvordan Åse gjennom en god relasjon vet hvordan barnets interesser kan brukes for å skape mestringsopplevelser.

*(...) for å få interessen for å komme på skolen, ikke skulle han lese eller skrive. Da tenkte jeg at det må da finnes en måte å få han til å jobbe på, kan jeg spille på interessen? Det vi gjorde da, var å lage en jakt og fiske-perm. Vi kopierte, eller lagde noen skriv ut ifra elgjakt, rådyrjakt, hjortejakt, fiske alt i fra laks til fiske i ei lokal elv, hentet inn informasjon som sto på nett. Jeg sier at ok, nå har du fått et eget ark, nå kan du lime inn bilder fra det du har vært med på, altså, den fisken du fisket i den elva. Lim inn den. Da ble interessen vekket*

*(Åse)*

Trym viser i sitatet under hvordan han kan vise interesse og nysgjerrighet til barna for å bygge relasjon. De evner å legge fra seg egne behov og prøver å vise en genuin interesse for hva det måtte være, som et ledd i å bli kjent og skape felles opplevelser. I sammenheng med det å vise interesse kan man også nevne det noen av deltakerne forteller om å følge opp planer og avtaler barna har, ved å spørre dem hvordan det gikk i etterkant. Dette kan virke forsterkende både med tanke på relasjonen mellom den ansatte og barna, men også med tanke på følelsen barna kan få av å oppleve at noen er interessert i dem og nysgjerrige på livet deres.

*(...) å vise interesse for barna, være med på det de synes er gøy og spennende. Interesserer meg litt for det som skjer på fritiden deres, er de med på aktiviteter f.eks.? Eller spør om de skal noe i helga, følger opp det med å spørre om det mandagen etter. «Var det gøy i bassenget i helga?»*

*(Trym)*

#### 4.1.3 Bevisst naivitet som relasjonsbyggende

Det å spille dum eller være bevisst naiv er en metode noen av de skoleansatte nevner i arbeidet med å bygge relasjon. Dette presenteres nærmere. Sitatet under viser hvordan Anna gir noe først for å få noe tilbake. Ved å kaste ut en påstand om noe hun enten liker selv, eller som hun vet barnet ikke liker eller synes er gøy, er hun bevisst naiv som hun vet at kan gi en reaksjon fra barnet som videre kan føre til relasjonsbyggende dialog. Hun finner samtidig noe positivt i en negativ handling, juks, og benytter muligheten til å bygge relasjon. Hun ser også humoren i det at barnet jukser, og uttrykker det på en subtil, ironisk måte som det også virker som barnet forstår uten at det blir sagt direkte. Videre forteller de skoleansatte om sin egen tilstedeværelse som både relasjonsbyggende, dempende og forebyggende med tanke på utfordrende atferd.

*Jeg lokker barna. Jeg kaster ut snøret og sjekker om jeg får napp. (...) Jeg kan si at «jeg digger LEGO!» Barna kan da svare «nei, LEGO er fort tapere.» «Ok, men hva liker du da, hvorfor liker du det?» Du utfordrer dem litt på ting de synes er gøy. Du elsker å jukse, men hva kan vi bruke her? Kortspill er jo dritkjedelig (...), men hva kan du bruke for å skape relasjon og samhandling i det ellers destruktive kortspillet? (...) Lage litt spøk ut av at han jukser, «oi, fikk du fire ess på starten igjen?» Med et lite blunk*

*(Anna)*

#### 4.1.4 Egen tilstedeværelse som relasjonsbyggende

Lars trekker frem egen tilstedeværelse som utgangspunkt for å bygge relasjon i sitatet under. Det at han er sammen med barna i forskjellig typer aktivitet, at de har gode og dårlige opplevelser sammen og tilbringer tid med hverandre gjør det enklere å bli kjent. Når de blir kjent med hverandre er terskelen for å komme bort til den voksne lavere, som også kan virke forebyggende med tanke på negativ atferd, som vi kommer tilbake til senere. Ut ifra det Lars forteller om tilstedeværelse ser vi at han legger inn en innsats for at relasjonsbygging kan skje. Han er sammen med barna og blir en naturlig del av miljøet, og fjerner eventuelle barrierer for å ta kontakt.

*Gjør meg selv veldig tilgjengelig for dem i oppstarten, da blir det naturlig for dem å ta kontakt med meg siden. Det er tilstedeværelsen som er det primære her, at man er sammen med dem hele tiden, er med på turer, overnattingsturer som vi kjører i oppstarten. Da blir man godt kjent., så de føler seg trygg på deg. Også er jeg ute i alle friminutt, legger til rette for aktivitet, bygger relasjoner, tilstedeværelsen i seg selv gjør at ting blir greit*

(Lars)

#### 4.1.5 Kroppsspråk, hilse og bruke navn

Videre forteller fire av de skoleansatte at de sier hei og bevisst bruker barnas navn som en metode i relasjonsbyggingen. Dette presenteres nærmere her. De skoleansatte forteller at de tror barna opplever det som positivt å høre sitt eget navn, samt at noen ser dem hver dag og anerkjenner dem ved å hilse med et smil. Ut ifra det Ola forteller i sitatet under om sin bruk av blick og måte å se barna på, kan det også virke forebyggende i den forstand at det kan bli vanskeligere for barna å utfordre med atferd når de har møtt blicket og hilst på ham først. Dette sier også Lars han bruker aktivt for å roe ned i konfliktsituasjoner, noe som vi kommer tilbake til.

*Hilse på alle barn med navn, da har du en god relasjon med en gang. Se dem i øynene og hilse med navn. (...) Prøve å putte inn litt sånn (nikker), og blickkontakt, være der mest mulig i rommet. Du møter blick, «hallo», generelt i gangene, (nikker), du må være frempå, hilse. (...) da ser du dem, sant. For de andre er det også viktig å møte blickene deres så ofte som mulig da, da har du en god balanse i det, så de skjønner at «å ja, du er ikke her bare for den ene eleven, men du er her for oss alle*

(Ola)

Ola forteller i sitatet ovenfor om aktivt kroppsspråk. Kroppsspråk kan av de skoleansatte brukes for å gi barna bekreftelse på enten positiv eller negativ atferd, eller i sammenheng med når de hilser på barna med et nikk eller ansiktsmimikk og virke relasjonsbyggende. Ola forteller at barna aktivt søker blicket hans for å få bekreftet om det han gjør er riktig. Anna forteller i sitatet nedenfor hvordan et trygt kroppsspråk kan gjøre det enklere for barna å forstå situasjoner og hvordan de skal forholde seg.

*(...) Noen vil ikke bli rørt, andre reagerer godt på en tommel opp (...), smil. Andre blir stresset av smil, så det er veldig individuelt og noe man må være bevisst på. Stemmebruk, ja, kjempeviktig. (...) reagerer ekstremt lett på streng stemme, det er en trigger for dem. Kroppsspråk for meg (...) er at jeg skal fremstå samlet, rolig og utstråle en trygg og god energi. En trygg og god energi er avhengig av at den ikke overkompenseres for, som f.eks. voksne som setter seg ned på huk, bare for å fuckings sette seg ned på huk foran deg, og liksom, «ja, her er jeg, så glad for å se deg!» Det finnes ikke noe mer utrygt enn det, liksom.*

*(Anna)*

#### 4.1.6 Å gi av seg selv

I tillegg til å smile og hilse på barna, gir de skoleansatte mye av seg selv. Det betyr både å fortelle og dele fra eget liv og interesser, men også å være deltakende i aktiviteter, som omtales videre her. Tre av deltakerne forteller at de deler fra eget liv og interesser med barna. Lars forteller i sitatet nedenfor at han deler mye fra eget liv, og på den måten kommer i posisjon til å kunne få noe tilbake fra barna. Lars har ingen grenser for hva han kan dele så lenge det ikke er av privat art. Når de ser han deler og forteller interessante ting fra sitt liv, blir barna trygge på han, deler ting tilbake og får en god relasjon til ham. Måten han jobber på med å dele og by på seg selv gjør at hans eget vesen blir relasjonsbyggende, men også forebyggende, ved at mange vil oppsøke ham, forteller Lars. Relasjonsbyggingen blir da indirekte et virkemiddel for å unngå at utfordrende atferd skal skje, og kan i større grad bidra til at skoleansatte klarer å være i forkant av situasjonen.

*Jeg deler egentlig ganske mye jeg, det er sjeldent at jeg tenker meg om to ganger med å dele. (...) ikke nødvendigvis være privat, men man kan være personlig. Dele erfaringer med barna mine, kona mi, snakke om hva jeg gjør på fritiden, hva jeg liker og ikke liker, ja, det meste egentlig. Jeg har ikke noen begrensninger med tanke på det egentlig. De bruker ikke det imot meg på noe som helst vis. Jeg har ikke opplevd at det har vært negativt i det hele tatt. (...) det handler om at man må, for å få noen ting, må man gi noen ting også. (...) Da deler de også. Det å vite noen ting om hva de liker og gjør, gjør noen ting med relasjonen.*

*(Lars)*

#### 4.1.7 Humor som relasjonsbygging

En annen måte skoleansatte jobber med relasjonsbygging, er via humor og tull. Dette skaper god stemning og bygger relasjon. Deltakerne forteller at en god relasjon videre kan virke dempende ved konflikter og forebyggende i hverdagen. Sitatet nedenfor fra Lars viser hvordan han bruker humor som relasjonsbyggende, konfliktdepende og reparerende. Flere av deltakerne fremhevet humor og spøk som viktig for å bygge relasjon. Humor brukes i starten av en relasjon for å ufarliggjøre seg selv eller for å løse opp i en utfordrende situasjon. Humor beskrives av noen av deltakerne som en del av «det å spille på lag» med barna, som kan bidra til den nødvendige tryggheten og

relasjonen de trenger for «å komme i posisjon» til å i det hele tatt jobbe med skolearbeid.

*Ja, humor er kjempeviktig! Jeg spøker ganske mye, så det å ha et glimt i øyet og et smil og en morsom kommentar, det kan løse opp stemningen ganske mye. (...) såne ting er kjempeviktig, det å skape god stemning da, jeg smiler veldig mye når jeg er på jobb. Smiler og ler mye. (...) de tåler ganske godt spøker. Det tar unna en del, det. Også, jeg har jo en ambisjon om når jeg er i vanskelige samtaler, ting som er tungt å traurig, så har jeg en ambisjon om at hver gang de går ut fra rommet når vi har pratet sammen, så skal de ha et smil om munnen. Da skal vi ha pratet om ting som bygger dem opp, som gjør at de går ut med et lettere sinn. Hver gang*

(Lars)

Trym forteller i sitatet under om aktiv bruk av humor og tull, som spesielt de minste barna setter pris på. Dette samsvarer med det Lars nevnte tidligere, om at du må gi noe først for å få noe tilbake. Ved at han viser en morsom side ved seg selv gjør han det lett for barna å komme til han. Når barna oppsøker han fordi de vet han er morsom, viser dette den tosidigheten som ligger i en relasjon. Både den voksne og barna opererer oppsøkende, som virker positivt for alle parter med tanke på relasjonsbyggingen.

*(...) bruk av tull og humor. Jeg er en morsom voksen. Det tror jeg ufarliggjør meg selv veldig. De vet de kan komme og tulle med meg. Men, samtidig at jeg er en trygg og stødig voksen, bare at jeg har en tulle side som de vet om. At jeg har en barnslig side ved meg*

(Trym)

## 4.2 Å se bak atferden

Det andre hovedtemaet handler om hvordan skoleansatte forstår utfordrende atferd. De forteller om egne holdninger og syn på utfordrende atferd, og viser stor tålmodighet i jobben de gjør. Under hovedtemaet presenteres faktorer som hvorfor barna utfordrer, å kunne omstille seg raskt og det å tenke positivt og se fremgang.

### 4.2.1 Hvorfor barna utfordrer

Flere av de skoleansatte forteller i intervjuene om å se etter årsaker til den utfordrende atferden, om det har skjedd noe som kan ha utløst den, såkalte triggere, eller om det er noe annet bakenforliggende som fører til utfordrende atferd. Det å ikke ta ting personlig nevnes av tre av de skoleansatte som en faktor til at de klarer å stå i tøffe situasjoner.

*Det handler om hvilket menneskesyn man har da, man er nødt til å tenke at vi kan ikke ta sånne ting personlig, det har ikke noe med meg å gjøre, det har noe med den utfordrende situasjonen denne ungdommen er i*

*(Lars)*

Lars forteller her at han klarer å ta seg selv ut av situasjonen mentalt for å bedre kunne hjelpe de barna han møter, og ser på utfordrende atferd som et tegn på at barna ikke har det bra.

*Jeg tenker, du har jo litt sånn, et ordtak på skolen, «ingen barn er vanskelig, men barn som har det vanskelig». (...) når barn er utfordrende, så er det noe som trigger dem til å gjøre det, eller til å ha det sånn. (...) Jeg får jo vondt av de barna, prøver jo å finne ut hva som gjør at de på en måte er sånn da. (...) vi er veldig sånn, vil barnets beste*

*(Trym)*

Trym forteller i sitatet ovenfor hvordan han ser på barns utfordrende atferd ved å undre seg over den. Han viser en empatisk holdning og vil barnas beste. Utgangspunktet hans er at barn skal ha det bra i skolen, og at utfordrende atferd ikke definerer hvordan barnet er som person. Under intervjuene med de skoleansatte, forteller de fleste at det som oftest er en grunn til utfordrende atferd. I sammenheng med det Trym forteller om barnas beste, kan dette være en av hovedårsakene til at de skoleansatte prøver å unngå at utfordrende atferd skjer, nemlig at barn skal ha det bra i skolehverdagen og ellers. Ina forteller i sitatet under at det er årsaker som ligger bak atferden barna viser, og at hun ser sammenhengen mellom utfordrende atferd og mestring i skolen og i det sosiale samspillet. Hun forstår hvorfor det er viktig at barn som utfordrer får hjelp og støtte i overgangen, slik at risikoen for å falle ut både sosialt og faglig i skolen blir mindre.

*Jeg tenker at det er jo som regel en grunn, de har jo mest sannsynlig opplevd (...), men de kan ha utfordringer med å komme inn i ei gruppe. (...) da vil du slite med å utvikle sosial kompetanse. (...) kommer på skolen med enda større forhold og færre voksne til å hjelpe. (...) Jeg tenker at det er jo alltid en grunn til utagering, noe de ikke får til, et eller annet de har opplevd som er vanskelig, noe de ikke mestrer. Det kan være at de ikke mestrer skolen (...), de trekker ut da (...). Når de først har falt ut er det veldig vanskelig å komme seg inn igjen*

*(Ina)*

#### 4.2.2 Å kunne omstille seg raskt

Evnen til å omstille seg raskt og stille med blanke ark ble nevnt av flere av de skoleansatte. Deres betraktninger om det presenteres nærmere her. Under intervjuene ble det av fire skoleansatte nevnt at de ikke er langsinte og at de stiller med blanke ark hver dag, som en forutsetning for å lykkes i jobben med barn som utfordrer.



*For meg er det viktig å møte barna med blanke ark hver eneste dag. Nesten sånn, hva skal man si, naiv, godtroende, dum etc.*

*(Anna)*

Anna forteller i sitatet ovenfor at hun ser på utfordrende atferd som noe midlertidig, og «glemmer» at det har skjedd til neste dag. Dette er også et empatisk trekk, da de ved å vise barna at de ikke er sinte på dem for ting de har gjort eller sagt, fortsatt klarer å like dem for den de er, og ikke for atferden de har. Åse forteller også noe lignende i sitatet under om sin holdning til barn som har vist utfordrende atferd og når den utfordrende atferden er over. Når barnet er ferdig med utfordrende episoder er hun også ferdig. Hun liker barna selv om de gjør negative handlinger.

*Da kan ikke jeg gå å være langsint, for da har han faktisk roet seg (...), er lei seg, ok, tenker jeg. Greit det, kom hit. Man møter ikke ungen etterpå med at du var sånn og sånn, så nå vil jeg ikke ha noe med deg å gjøre. Er ungen ferdig, så er man ferdig. (...)*  
*Blanke ark dagen etterpå*

*(Åse)*

#### 4.2.3 Å tenke positivt og se fremgang

I en hverdag hvor mye kan være negativt for barna, sosialt og/eller faglig, kan det være utfordrende å finne noe positivt å løfte fram. I forbindelse med å se bak atferden handler det mye om å tenke positivt og se fremgang, forteller flere av de skoleansatte. Ola forteller i sitatet under at han gir skryt når barnet gjør færre negative handlinger enn hva det gjorde før. Han tenker langsiktig og evner å tenke positivt og er optimistisk på barnets vegne. Han vet at mange vil henge seg opp negative handlinger, mens han heller skryter ved redusering av den negative handlingen. Med en slik holdning til negativ atferd er det lett for han å se framgang og finne ting han kan skryte av, og dermed øke sjansen for at det blir mindre negativ atferd ved at han skiller mellom person og handling.

*(...) si mindre slag og spark da, da må du skryte av det. «Så bra, du løste det, du gikk bort, slo ikke mer». Du må være der da (...), hvis det ikke blir slag, da må du være i forkant. «nå ser jeg du ble irritert, men du gjorde ingenting, så bra!» Hvis de klarer å ta ned antall ganger de slår så er jo det positivt også, hvor rart det enn høres ut. For noen voksne tenker jo bare «faen, han slår jo og sparker!» (...) Da er det progresjon! Kan ikke alltid tenke man skal løse det på en måned, men ha perspektiv ikke sant*

*(Ola).*

## 4.3 Å tåle barna

I dette hovedtemaet presenteres konkrete handlinger de skoleansatte gjør i samhandling med barn som utfordrer. Under intervjuene kom det frem at å tåle barna handler både om ting som blir gjort og kommunisert verbalt, men også kroppsspråk og mer passive handlinger. Temaet er derfor delt inn i to, først ved undertemaet *nonverbale handlinger*, så *verbale og aktive handlinger*. Under nonverbale handlinger presenteres det å ta tiden til hjelp, refleksjon og skjerming. Under verbale og aktive handlinger presenteres avledning, anerkjennelse av følelser, vise forståelse og det å ta ting i etterkant.

### 4.3.1 Nonverbale handlinger

Når det gjelder å tåle barn som utfordrer, fremhever de skoleansatte flere metoder som virker godt. De skoleansatte forteller om det å bruke tiden til hjelp under utagering. De skoleansatte vet at utfordrende atferd går over med tid, enten ved hjelp av eget nærvær eller ved ting de sier eller gjør når barna trenger hjelp til å roe seg ned. Å bruke tid og skjerming fra andre barn presenteres under.

#### 4.3.1.1 Å ta tiden til hjelp og reflektere

De skoleansatte er oppmerksomme på egen påvirkning på situasjonen. De evaluerer seg selv, episoder og uka som var. Når det gjelder ting som blir gjort nonverbalt, forteller Åse hvordan hun opererer ved utagering i sitatet under.

*Det rommet fikk gjennomgå. Da får man heller vente til det har roet seg, det tror jeg er lettere, enn å sitte å gi dem huden full, det er det ikke vits i. Da må man vente, men at man bare er i nærheten, ser at barnet roer seg og er mottakelig til en prat*

(Åse)

Åse forholder seg rolig og er sammen med barnet i utagering. Hun tar seg tid og venter til barnet er roligere, før hun prøver å prate om det som skjedde. «Å løse opp en knute» nevnes av Åse i forbindelse med jobben hun gjør under og etter utfordrende situasjoner. Dette forteller også Anna i sitatet nedenfor, at det å være sammen og i nærheten av barnet når de utagerer kan virke trygt for barna. Hun hjelper barna med å regulere seg selv, gjennom å vise barna at hun er sammen med dem. Hun er bevisst på å ikke gå ut av rommet når barna utagerer og gir samtidig barna mulighet til å uttrykke sin frustrasjon selv om hun er til stede.

*Noen ganger vil de jo bare drepe assistenten sin også (...), ikke nødvendigvis at det er en type med-regulering i det, men en trygghetsdimensjon da, som jeg tror er veldig viktig. (...) den voksne forsvinner ikke. (...) men du er faktisk med dem i dette her, da kan du se at følelsene går fra her til her, opp og ned, fra sint til lei seg. (...) det er ikke ferdig før eleven faktisk klarer å puste vanlig igjen, og vi har samsnakket (...)*

*(Anna).*

#### 4.3.1.2 Skjerming

Selv om de skoleansatte forsøker å unngå det, forteller flere at de av og til må få utagerende barn eller andre barn bort fra situasjonen, eller skjerme den som utagerer på et annet rom. Trym forteller i sitatet under om å skjerme barna, med hensikt til å forhindre skade på andre eller gjenstander, eller negative tilbakemeldinger fra medelever. Dersom det ikke går, kan han få de andre barna til å gå bort i stedet.

*Det første jeg gjør er å få vekk andre barn. Så må jeg på en måte få tak i barnet som utagerer, (...) få de bort fra resten. Trenger ikke publikum når man blir irettesatt eller tatt bort. Ofte tar jeg de med på et grupperom eller et åpent areal der det er liksom, ingen andre da. (...) det er mye forskjellig med tanke på hvor aggressive de er*

*(Trym).*

Anna forteller i sitatet under at også hun ønsker at andre skal kunne se på den som utagerer som en det er synd på, som en del av forståelsen hun selv har av disse barna. Selv om de har gjort noe dumt, er det synd på barna. Hun vet at barna gjør så godt de kan, og dersom de viser utfordrende atferd er det fordi de ikke klarer å kontrollere det og sier noe om at Anna klarer å se barna som om de er på sitt beste uansett hva de gjør.

*(...) da er jeg opptatt av at andre barn skal få se han som om det er synd på han, selv om det er vanskelig for mange å skjønne det. Dette prøver jeg ikke å skjule for mine egne elever, men her er måten jeg ser på deg, som om at det er synd på deg akkurat nå, jeg er ikke sint på deg. Jeg synes det er trist, liksom*

*(Anna)*

#### 4.3.2 Verbale og aktive handlinger

I tillegg til å bruke tiden til hjelp og skjerme barna, gjør de skoleansatte flere ting for å tåle barna når de utagerer. Avledning, å anerkjenne følelser og vise forståelse og det å ta ting i etterkant presenteres her. På tvers av datasettet forteller de skoleansatte om det å anerkjenne følelser og å vise forståelse. Konflikthåndtering ved bruk av dempende språk og at de ytrer sitt ønske om å hjelpe ser ut til å kunne bidra til å dempe den utfordrende atferden. I tillegg presenteres skoleansattes bruk av avledning som metode, med tanke på å tåle barna.

#### 4.3.2.1 Avledning

To av de skoleansatte nevner det å ta fokus over på noe annet som effektivt. Samtalestartere kan være et fly som farer forbi hvis de sitter ved vinduet, noe rart på skjermen eller barnets interesser. Når barna utagerer eller på annen måte viser utfordrende atferd kan de skoleansatte bruke avledning ved at de flytter oppmerksomheten til barna over på noe helt annet, for å gradvis roe dem ned igjen. Skoleansatte som jobbet med de yngste barna (førstetrinn) fortalte at dette fungerte spesielt godt. En annen måte avledning blir brukt er når en av de skoleansatte overraskende kan gi skryt, når barnet og omgivelsene egentlig forventer irettesettelse, for å vippe dem av pinnen og roe dem ned. Åse forteller om hvordan hun gjør dette i praksis i sitatet nedenfor.

*(...) Da tordenskyra satt på andre siden av bordet, kunne jeg spørre om, «hva er dette?» (...) for eksempel jakt og fiske, «hva gjør du når det er sånn på jakt?» Gir noen sånne små hint som har med interessen å gjøre (...), «hva gjør dere når dere er i korpset?» Da ser du at det glir litt over etter hvert. Man må bare finne noen sånne, «oi! Dette var rart!» Da kan jeg ta opp litt det jeg holder på meg, vise frem, står noe rart om et dyr for eksempel. «Hva tror du?» (...) Trenger ikke spørre og henvende meg med blikk osv., bare spørre. (...) Snakk helt utenom, som har med andre ting å gjøre (Åse).*

Lars forteller i sitatet under om hvordan han går inn i konfliktsituasjoner hvor noen slåss eller er aggressive. Lars forteller at han klarer å få de ut av «bobla» ved hjelp av høy stemme samtidig som han kan knipse og si tydelig «hei» for å få oppmerksomheten, øyekontakt og ved å gå imellom dersom det blir nødvendig. Han opplever suksess med denne teknikken, men samtidig forteller han at det handler om å forhindre at slike situasjoner oppstår i det hele tatt. Han forteller om sin egen posisjon for å i det hele tatt kunne gå imellom uten å bli slått selv, som handler om at han har bygd en sterk relasjon på forhånd, som virker å være det essensielle i arbeid med barn som utfordrer.

*Jeg går etter øyekontakt. (...) Ser de i øynene og sier «hei!», du klarer å hente de inn da, hvis du oppnår øyekontakt. Jeg er ikke spesielt fysisk overlegen (...), men det handler om den posisjonen man har når man går imellom. Jeg har aldri fått et slag (...), hvis jeg går imellom, så tar de ikke meg. Det skjønner jo at det ikke er greit, (...) så hvis man snapper de ut av denne (knipser), bare henter de inn med øyekontakt som jeg sier, kjempeviktig! (Lars)*

Fire av de skoleansatte snakker om å gi barnet alternativ som en måte å avlede på. Dette kan være alternativ til utfordrende atferd, alternativ til aktiviteter som kan trigge og alternativ til løsning på en konflikt som en måte å avlede på. Dette kan for eksempel være å åpne en dør som gir barnet muligheten til å gå ut eller å gi muntlig aksept for at barnet får lov til å gå hjem. Hvis de skoleansatte derimot klarer å roe ned barna slik at de til en viss grad er mottakelige for tilbakemelding og veiledning, kan de skoleansatte snakke sammen med barnet om alternativer til hva barnet kunne ha gjort i stedet for å for eksempel slå eller sparke, som Ina beskriver som å lære dem alternative strategier.

*Rullegardina kan gå ned (...), som sier «faen, jeg skal ta han der! Han tok bilde av meg og sendte!» Da sier jeg «Det er ikke ok av ham å sende bildet, men hvordan kan vi fikse dette sammen?» Noen klarer man da å lande kjapt, andre blir bare verre og verre. Da må man si at «vet du hva, nå har vi prøvd. Hvis du ikke lytter nå, så må vi faktisk ta den telefonen, slik at du får stikke hjem, det er greit.» (Ola)*

#### 4.3.2.2 Anerkjenne følelser og vise forståelse

I tillegg til å tilby alternativer, er en anerkjennende og forståelsesfull holdning noe som går igjen hos flere av de skoleansatte som dempende på utfordrende atferd. Hvordan dette gjøres i praksis presenteres her. Sitatet nedenfor viser hvordan Ola anerkjenner den som utagerer, at han ser barnet har det vanskelig og at han ønsker å hjelpe. Han viser også forståelse overfor barnet. Han kan bekrefte og si han skjønner at barnet vil slå, men at det er til barnets beste at det ikke får lov til det. Ola sier at det å vise forståelse og gi aksept for følelsen til barnet kan bidra til å roe situasjonen. Barnet kan slippe å tape ansikt, men også oppleve mestring i å få bekreftelse på at reaksjonen er riktig, men ikke handlingen.

*Det er et triks da for de elevene som utfordrer, at du sier at «vet du, jeg skjønner at dette er vanskelig nå, men jeg er her for å hjelpe deg.» (...) Men den kan trigge også da. «Jeg skjønner at dette ble vanskelig nå, skjønner at du vil slå, men jeg er her for å hjelpe deg. Hele tiden. Selv om jeg står her, er jeg for å hjelpe deg.»*  
(Ola)

#### 4.3.2.3 Å ta ting i etterkant

Til slutt under temaet å tåle barna, finner vi det som handler om å ta ting i etterkant. De skoleansatte forteller om å la barna «rase fra seg» og bli ferdig med utfordrende episoder, før de skoleansatte prøver å nærme seg barna og prater ut om det som har skjedd. Flere av de skoleansatte bruker uttrykket «å stå i det» om å vente til utagering er ferdig. Når det er over kan de prøve å ordne opp med barnet, prate om det som har skjedd og sammen undre seg over hvorfor det skjedde. Forståelse og anerkjennelse av følelser og situasjon gjøres i etterkant, og Lars forteller i sitatet under noe om dette. Lars forteller om effekten av å prate om hva andre kan tenke og føle når barna gjør negative handlinger, samtidig som han tror noen av barna selv må oppleve det på kroppen før de skjønner alvoret.

*(...) fortelle dem «når du sier det til han, så kan det hende at han reagerer på den måten». Forklarer at det man sier og gjør kan påvirke andre (...). Da blir det et langsiktig arbeid, da fortsetter man til man ser det. Så prøver man å påpeke det, i situasjoner hvor de agerer på den måten, så får det konsekvenser for deg. På noe så enkelt som, hvis man går rundt og er litt nesevis og frekk, da kan man få seg ei «ørtæv» hvis man sier det til feil person. Det at man sier det direkte, sant. Men, hvis man kommer i situasjoner hvor man opplever at «oi, shit, nå kunne jeg faktisk ha fått juling.» Så kanskje man på en måte henter seg inn da*  
(Lars)

I temaet «å tåle barna» handler det mye om tiltak som er satt inn etter at utfordrende atferd har oppstått. Å prate ut i etterkant, anerkjenne følelser og vise forståelse kan bidra til at den utfordrende atferden ikke skjer, eller dempes. I påfølgende tema om «forutsigbarhet og tilpasning» presenteres tiltak som i stor grad gjøres i forkant, som forebyggende.

#### 4.4 Forutsigbarhet og tilpasning

##### 4.4.1 Å være i forkant

Ting som går igjen på tvers av datamaterialet i det fjerde hovedtemaet er å være i forkant av situasjoner og hvordan man gjør det, gjennom forberedelse og rammer, aktiv tilstedeværelse som forebyggende, å være på tilbudssida og å være naiv. I tillegg presenteres det i dette temaet hvordan et aktivt kroppsspråk, humor og måter å tilnærme seg barn som på tidspunkt ikke ønsker å samhandle kan virke forebyggende. Lars forteller om hvorfor det er viktig å jobbe forebyggende i sitatet under.

*Jeg er veldig tilhenger av å ha sosialfaglige ansatte i denne type rolle, både i barne- og ungdomsskolen. Til og med i barnehagen. Det er forebyggende arbeid, fra første stund. Det vil få positive ringvirkninger, når de blir eldre*

*(Lars)*

Selv om jobben de skoleansatte gjør ofte handler om «her og nå», er det viktig å ha et langsiktig perspektiv på den jobben de gjør, i tillegg til tålmodighet. Lars snakker her om positive ringvirkninger som kanskje ikke kommer til syne før barna blir voksne, men som er viktig å huske på når man i barneskolen føler man ikke ser framgang så raskt som man skulle ønske.

##### 4.4.2 Forberedelse og rammer

Forberedelser og rammer omtales av de skoleansatte som viktig med tanke på å unngå utfordrende atferd. Her presenteres funn som viser hvordan dette gjøres. Flere av de skoleansatte forteller om å forberede barna ved endringer og dager som er annerledes, i tillegg til å gå gjennom skoledagen. En av de skoleansatte kunne fortelle om bruk av dagsplan som forberedelse for barnet, samt oversikt over pauser og hvem som eventuelt skulle være sammen med barnet i pausen. Anna forteller i sitatet nedenfor at hun og et barn store deler av dagen var isolert fra andre barn. Hun forteller at hun og barnet sammen øvde på å være med andre barn i klasserommet, ved å gå gjennom regler for hvordan man er i klasserommet og hva de skal gjøre i timen.

*Vi var helt isolert. Vi kunne snakke så godt gjennom hva vi skulle gjøre, hvor skal vi nå, hva er reglene, hvordan håndterer vi dette, på en måte som gjorde at han klarte å gjennomføre mye og oppleve mestring selv. Det å se det, at han får skryt av andre voksne, at han klarer å lage arenaer hvor andre kan se på han som noe fint og bra. (...). Så kunne vi gå tilbake på grupperommet etterpå og se på noe sammen etterpå. De øyeblikkene der du tar de med «ut», sammen med resten og de fungerer, det var mestringsøyeblikk*

(Anna)

Slike rammer Anna forteller om bidrar til at skolehverdagen til barna blir mer forutsigbar, hevder Åse i sitatet under. Når grensen er satt først, er det lettere for henne å hente inn barna dersom ting skal skli ut senere. Dette innebærer også at hun har opparbeidet en god relasjon til barna, som en del av det å lage rammer for barna.

*Det tror jeg ungene er trygge på også, de trenger den tryggheten i å vite at det er den regelen som gjelder, og sånn er det bare. Da går det an å gå utenfor, når man først har satt en regel, kan man la ting skli ut og da er det lettere å trekke inn etterpå*  
(Åse).

Ved utagering hvor de skoleansatte gir ulike alternativ til barna, gjør Trym det motsatte når han jobber forebyggende. Ved å fjerne valgmuligheter og mange alternativer, rammer han inn barnet og gjør det enklere å lykkes. Han legger fram oppgaver ved å si at alle skal, og ikke som et valg barnet har.

*(...) jeg så jo etter hvert at det funket, at hvis vi sa ifra 10 minutter før når det var mat, at «nå skal vi dit om 10 minutter», da fikk vi forberedt han på at «nå vil det skje noe snart». Ofte også si at «alle skal». På en måte sånn at det ikke er lagt opp et valg. Litt sånne ting*

(Trym)

#### 4.4.3 Aktiv tilstedeværelse som forebyggende

En av hovedårsakene til at de skoleansatte lykkes i jobben med barn som utfordrer er at deres egen tilstedeværelse virker dempende og forebyggende på utfordrende atferd. De skoleansatte bruker seg selv og sitt nærvær som forebyggende, ved bruk av humor, ros og nysgjerrighet. I lys av teorikapittelet som handler om relasjon, må relasjonen i hovedsak allerede være godt opparbeidet for at de skoleansattes tilstedeværelse skal kunne virke forebyggende og relasjonsbyggende. Dette presenteres nærmere her. Ola forteller i sitatet nedenfor om å stoppe situasjonen før den har oppstått. I denne sammenhengen vil det si at de skoleansatte er mer enn bare fysisk til stede. De observerer, får med seg ting som blir sagt som kan trigge, kommer med en humoristisk kommentar eller bruker kroppsspråk som en type avledning som kan bidra til å forebygge utfordrende atferd. Flere av de skoleansatte forteller også at de må ha mange alternative planer klare, da det sjelden blir akkurat som de har tenkt i forskjellige situasjoner.

*Det handler om å være der i forkant og ha øynene på situasjonen. Klarer det ikke bestandig, men de elevene her som utfordrer, så skal man jo være der. Du må på en måte stoppe det før det skjer*

*(Ola)*

Ut ifra det de skoleansatte forteller om aktiv tilstedeværelse, handler det blant annet om å vite når de må holde avstand eller trekke seg helt bort fra barna de følger tettest. Selv om de skoleansatte stort sett forteller om sitt eget nærvær som dempende og forebyggende, er de også klar over at ikke alle reagerer like godt på det. Dette er ting de lærer over tid og ved å stå i forskjellige situasjoner, og etter hvert som relasjonen blir sterkere.

*Du må alltid ha dem i sidesynet, de vil søke blikket ditt, når du har bygd relasjon og blitt trygg. Når de har blitt trygge, vil de ofte søke blikket ditt da, «gjør jeg riktig nå?» De er usikre, vet du, hvor skal jeg, hva gjør jeg? De vil ofte gi blikk (...), også gir jeg de et sånn (nikker oppover, blikkontakt), tommel opp eller beveger hendene nedover som i «rolig, nå»*

*(Ola)*

Ola gir et godt eksempel på hvordan en aktiv tilstedeværelse fungerer i praksis. Han bruker både blikkontakt og tegn for å bekrefte at han ser barnet. Han ser også at barna kan være usikre og ha behov for mange tilbakemeldinger på at det de gjør er riktig i ulike situasjoner. Samtidig forteller han i intervjuet om at bruk av kroppsspråk og annen nonverbal kommunikasjon kan være mer hensiktsmessig for barna som utfordrer mest, på grunn av at verbal kommunikasjon kan trigge utfordrende atferd. Dette forteller også Anna, det at for mye følelser og bruk av verbal tilbakemelding til barn som har utfordringer med for eksempel tilknytning kan være en trigger.

#### 4.4.4 Å være på tilbudssida

Å være ja-mennesker og på tilbudssida er noe flere av de skoleansatte forteller om, i et forebyggende perspektiv. Ved å gi noe først, kan de få noe tilbake, for eksempel at barna tar imot beskjeder og veiledning. Flere av de skoleansatte forteller at de skryter mye i øyeblikk hvor barna mestrer og er gode mot andre. Alt dette som en del av det forebyggende arbeidet. De kan også fortelle at de henter ting barna har glemt slik at de slipper å komme for sent til timen, spanderer tyggegummi og er generelt positive og gjør gode ting for barna. De skoleansatte forventer ikke å få noe tilbake fra barna, men «å få på plusskontoen» nevnes av Ola som viktig, da det kan hjelpe han med å enten forebygge utfordrende atferd, eller ordne opp i utageringssituasjoner i likhet med Lars når han forteller om utvidet handlingsrom gjennom gode relasjoner.



*Det som er, igjen da, det blir det med at du må gripe dem i å gjøre gode ting da. Altså, du må ta de på fersken når gode ting skjer, sant. «Dæven, så fint kompliment du gav, sa hun hadde fin bukse, så bra! Hyggelig for hun å høre det!» For da får du på plusskontoen. Hele tida handler det om å være der og fortelle det bra du gjør, sant*

*(Ola)*

#### 4.4.5 Å være naiv

Til slutt i temaet med forebyggende handlinger skoleansatte gjør, presenteres det å være bevisst naiv eller å spille dum som forebyggende, men også som relasjonsbyggende. Ved å la barna være den «voksne» og den som kan i forskjellige situasjoner bidrar Anna, som vist i sitatet under, til å bygge opp barnets selvtillit, selvbilde og sette barnet i et godt lys. I likhet med det Lars sa tidligere om å dele mye av seg selv med barna og med det gjøre seg litt sårbar, gjør Anna noe lignende når hun later som om at hun trenger hjelp av barna eller ikke forstår noe. Samtidig bygger hun tillit fra barna, og bygger relasjon som kan gjøre det lettere for Anna å unngå utfordrende atferd senere.

*Hjelp barna med å hjelpe meg. Hvis det liksom er sånn, ting jeg synes er vanskelig, kan barna hjelpe meg, triks de kan, da kan de lære trikset til meg, hvis de vet hvordan man åpner melkeskapet, kan barna vise meg det, selv om jeg kan det. Alle ting hvor barn kan være større enn meg, lære meg noe, alle slike muligheter tar jeg. Uavhengig om jeg kan det eller ikke*

*(Anna)*



## 5. Diskusjon

I dette kapittelet diskuteres resultatene fra studien. For å besvare forskningsspørsmålet «*hva kjennetegner skoleansatte som lykkes i arbeidet med barn som utfordrer*» diskuteres resultatene i lys av den teoretiske forståelsesrammen og tidligere forskning. Det er viktig å påpeke at svært mange av handlingene deltakerne forteller at de gjør i arbeidet med barn som utfordrer ofte gjøres samtidig og har flere virkninger. En hånd på skuldra og et smil kan for eksempel virke relasjonsbyggende og samtidig dempende på utfordrende atferd. I lys av det Olkowska & Landmark (2016) forteller om at det er sosialarbeideren i egen person som er den viktigste metoden, viser det at innholdet i temaene går over i hverandre når de skoleansatte i denne studien utfører sitt arbeid.

### 5.1 Relasjonsbygging på barnas premisser

Nordahl et al. (2005) hevder at relasjonsorientert jobbing er en av de viktigste forutsetningene for å forebygge utfordrende atferd i skolen. Det som derimot kommer frem i studien, er at deltakerne forteller om svært utfordrende atferd blant barna de jobber med som kan gjøre relasjonsbyggingen utfordrende. Samtlige deltakere hevder at relasjonen er viktig, da den gjør at de blir bedre kjent, som videre kan lette jobben med å dempe konflikter som har oppstått, men også forebygge konflikter og utfordrende atferd i likhet med det Nordahl et al. (2005) hevder. Videre fremhever Anna betydningen av å vedlikeholde relasjonen etter at den er opprettet, da den omtales som «ferskvare.»

Lars forteller at en god relasjon gjør handlingsrommet for hva han kan gjøre med barna større, noe som er essensielt med tanke på hvor mange år barna tilbringer i grunnskolen. Lars forteller at han kan si og gjøre mye dersom relasjonen er god, fordi barna vet at han vil dem godt og ønsker dem det beste. Dette innebærer også irettesetting og å si nei til barna. Videre forteller to av deltakerne at det er enklere å unngå utfordrende atferd dersom relasjonen til barna er god. Disse funnene er i tråd med det Nordahl et al. (2005) hevder, hvor det å jobbe relasjonsorientert er en av de viktigste forutsetningene for å forebygge utfordrende atferd i skolen. I motsetning til blant annet Alm & Ekbergs (2022) studie om skoleansattes rolle i skolen ser det, til tross for at det ikke er nedskrevet i en arbeidsbeskrivelse, ut som om at de skoleansatte jeg intervjuet i hvert fall har én ganske tydelig arbeidsoppgave, som de forteller er relasjonsbygging.

Det at de skoleansatte vet at relasjonen virker forebyggende på utfordrende atferd, kan vise et systemisk perspektiv på arbeidet med barn som utfordrer og relasjonsbyggingen (Overland, 2013). Lars fortalte at han må gi noe for å få noe, som kan vise at han er klar over sin egen påvirkning på hvordan barna forholder seg til han og andre i skolen. I et individperspektiv blir handlinger og utfordrende atferd som ødelegger for relasjonen mellom barna og de skoleansatte begrunnet med forhold hos barnet, ikke hos den voksne, hevder Overland (2013). I et systemperspektiv vil derimot den voksne være klar over sin egen påvirkning på barna og den atferden de viser, som understreker det Olkowska & Landmark (2016) forteller om den voksnes ansvar for relasjonen. Dette forteller også flere av deltakerne, at de er klar over sin egen påvirkning på forskjellige situasjoner og hvordan de er bevisst egne holdninger i møte med barna, noe som viser

en refleksiv tilnærming til relasjonsarbeidet i lys av hva Schibbye (2012) forteller. Dersom de ansatte ikke lykkes i arbeidet med barn som utfordrer, må de prøve en ny tilnærming, ifølge Lorentzen et al. (2018).

Det deltakerne forteller om relasjonens betydning, handler i hovedsak om å bli kjent med barna. Det handler om å bli kjent raskt, lære seg hva barna liker og hvordan de kan bruke det for å videreutvikle relasjonen, men også for å enten forebygge eller stanse utfordrende atferd. Bøe & Thomassen (2007) mener at skoleansatte skal jobbe for å få en god relasjon til alle barn, uansett atferd. Årsaken til det er relasjonens betydning med tanke på forebygging av utfordrende atferd, hevder Nordahl et al. (2005). I lys av det Olkowska & Landmark (2016) sier om intersubjektivitet, vil det å dele noe sammen med barna og skape en følelse av noe felles virke både tryggende og regulerende på barna. En god relasjon virker dempende i seg selv.

Flere av deltakerne forteller om det å møte barna som utfordrer som om de var som andre barn, eller som sine egne. Skoleansatte inntar ikke en rolle når de samhandler med barna, men er som de ville ha vært i samhandling med egne barn, med de naturlige grenser og rammer som kreves. Grunnholdningen til Anna er at barna skal kjenne at de er likt på ordentlig, som går under flere av forholdene Fallmyr (2020) hevder er viktige for å bygge og opprettholde relasjon. Åpenhet, anerkjennelse og empati bidrar til etablering og vedlikehold av relasjonen (Fallmyr, 2020). Anna forteller at årsaken til at hun møter barna som om de var hennes egne, er for å vise barna som utfordrer at det går an å bli godt likt, selv om man gjør dumme ting og tar dårlige valg, men også for at barna som utfordrer selv skal bli bevisst egen atferd og dens påvirkning på andre. Anna forteller videre at hun jobber for å opprettholde relasjoner som preges av omsorg og kjærlighet. Dette klarer hun ved å møte barna som om de var sine egne. Uansett atferd, så klarer de skoleansatte å skille mellom person og handling. Empati er en gjennomgående egenskap hos skoleansatte i denne studien. De skoleansatte viser at det ikke gjøres forskjell på barna i skolen, som skaper trygghet og forutsigbarhet. Opplæringsloven (1998) §9A presiserer at barna skal ha et trygt og godt psykososialt miljø, og i lys av det kan vi tolke det dit at relasjonsbygging er en svært viktig del av arbeidsoppgavene til sosialarbeideren i skolen og en åpenbar arbeidsoppgave.

En annen måte skoleansatte jobber med relasjonsbygging, er ved å gjøre ting sammen med barna, samt det å være nysgjerrig og interessert i dem. Datamaterialet viser at samtlige deltakere snakket om å vise interesse for barna som relasjonsbyggende. Deltakerne erfarte at dialogen mellom barna og dem selv som omhandler hva de gjør, hvilke planer og interesser de har, virker relasjonsbyggende og brukes aktivt som en metode.

Anna forteller om at hun spiller kort med et barn, selv om hun ikke liker det selv. Dette handler om å legge egne behov til side og prøve å vise en genuin interesse for barnet og barnets interesser, som et ledd i det å bli kjent og skape felles opplevelser, hevder Fallmyr (2020). I lys av at Anna gjør en aktivitet hun ikke liker, forteller Gustavsson & Tømmerbakken (2011) at ved å være nysgjerrig på barna, kan de skoleansatte lære seg mye om barnas perspektiver og atferden de viser, som kan virke forebyggende på

utfordrende atferd, samt hvordan de kan forstå atferden. Lars forteller blant annet om handlingsrommet som utvides gjennom en god relasjon. Det kan også virke forsterkende med tanke på følelsen barna kan få av å oppleve at noen er interessert i dem og nysgjerrige på livet deres, hevder Fallmyr (2020). I likhet med Åse og Anna, fremhever Trym det å være sammen i aktiviteter barna liker. Åse og Anna forteller om det å gjøre aktiviteter de ikke nødvendigvis har egeninteresse for, men for å bygge relasjon til barna de jobber med.

I lys av det Gustavsson & Tømmerbakken (2011) forteller om barns opplevelse av å bli sett med blikk, viser Trym ved å spørre barna om hva de gjorde i helga, både via blikk og verbal kommunikasjon at han er interessert i barna. Hvis det er tilfellet, kan barna føle seg bekreftet og oppleve at Trym oppriktig er interessert og ønsker å lytte og forstå dem, og dermed utvikle en sterkere relasjon. Dersom Trym ikke stiller oppfølgingsspørsmål etter helga, kan tilliten og relasjonen bli svekket, hevder Elven (2017).

Flere av deltakerne fremhevet humor og spøk som viktig for å bygge relasjon og lage god stemning. Humor brukes av de skoleansatte i starten av en relasjon for å ufarliggjøre seg selv, for å løse opp i en utfordrende situasjon eller for å vise at relasjonen ikke er ødelagt. Humor beskrives av noen av deltakerne som en del av «det å spille på lag» med barna, som kan bidra til den nødvendige tryggheten og relasjonen de trenger for «å komme i posisjon» til å i det hele tatt jobbe med skolearbeid. I sammenheng med hva deltakerne forteller om relasjonens betydning, tolker vi det «å være i posisjon» som om at den skoleansatte har opparbeidet en status hos barna, som gjør at den skoleansatte «får lov» til å samhandle med barna. Gustavsson & Tømmerbakken (2011) hevder bruk av humor er positivt, i den forstand at den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksen løses litt opp. Videre kan en spørre seg om dette er utelukkende positivt, om det er ønskelig med en relasjon hvor barna og den voksne er mer likestilt. På den ene siden er bruk av humor en utfordrende øvelse. Gustavsson & Tømmerbakken (2011) hevder at sosialarbeideren må unngå å være sarkastisk, spydig eller latterliggjøre barnet, da det kan ødelegge relasjon og tillit mellom voksen og barn. På den andre siden, når relasjonen er mer symmetrisk, kan korrekt bruk av humor virke positivt ved at det ufarliggjør den voksne og skaper tillit, forteller Trym.

Humor har flere positive følger, da den både virker relasjonsbyggende og forebyggende på utfordrende atferd, men også ved at barna selv oppsøker sosialarbeideren. Sosialarbeideren bygger relasjon ved å være oppsøkende, og involverer seg i det som omtales som «elevkulturen» (NOU:2015:2, s. 122). Når i tillegg barna oppsøker sosialarbeideren kan man si at jobben blir dobbelt så effektiv. Dette samsvarer med det Lars sa, om at du må gi noe først for å få noe tilbake. Ved at han viser en morsom side ved seg selv gjør han det lett for barna å komme bort til ham. Når barna oppsøker ham fordi de vet han er morsom, viser dette den tosidigheten som ligger i en relasjon.

Lars trekker frem egen tilstedeværelse som utgangspunkt for å bygge relasjon. Det at han er sammen med barna i forskjellige typer aktivitet i friminuttene, at de har gode og dårlige opplevelser sammen og tilbringer tid med hverandre gjør det enklere å bli kjent. Når de blir kjent med hverandre er terskelen for å komme bort til ham lavere. Dette kan også virke forebyggende på utfordrende atferd, hevder Fallmyr (2020). Lars forteller i intervjuet at hans egen tilstedeværelse etter hvert også virker dempende på utfordrende atferd. Er det slik at det er nok å bare være en voksen som er til stede, fysisk, for å forebygge utfordrende atferd? Lars hevder at man må legge inn en innsats for at relasjonsbygging kan skje. Han er sammen med barna og blir en naturlig del av miljøet, og fjerner eventuelle barrierer for å ta kontakt. Det Lars etter hvert oppnår er et eksempel på det Olkowska & Landmark (2016) kaller en terapeutisk relasjon, som gjør at sosialarbeiderens egen tilstedeværelse bidrar til å skape kontakt, samspill og regulering. Olkowska & Landmark (2016) hevder at sosialarbeideren blir til en «metode» i seg selv, og innebærer at han har høy relasjonskompetanse. Det kan altså *ikke* tolkes som om at den skoleansatte bare trenger å være til stede fysisk for å bygge relasjon, men at den skoleansatte aktivt må jobbe for å få relasjon til barna. For at tilstedeværelsen skal virke forebyggende på utfordrende atferd, krever det altså at den skoleansatte har lagt inn en innsats på relasjonsbyggingen fra før, som i *etterkant* gjør tilstedeværelsen forebyggende.

En relasjon krever noe fra begge parter. Lars forteller at han deler fra eget liv og på den måten kommer i posisjon til å kunne få noe tilbake fra barna. Dette virker positivt med tanke på relasjonen mellom ham og barna. Olkowska & Landmark (2016) kaller det Lars gjør for «selvavsløring.» Det positive er at barna får vite noe om Lars og hans personlige liv utenfor jobben, og dermed får en bedre relasjon til ham. På en annen side gjør han seg sårbar ved å dele fra eget liv og utsatt for «angrep» fra barna. Selv om det er et element av sårbarhet og risiko for å mislykkes, virker det som om at gevinsten er større, ettersom Lars forteller at han lykkes med dette. Derfor har ikke Lars problemer med å gi av seg selv, og viser en evne til å tenke på barna som gode mennesker uansett atferd. Når de opplever at han deler og forteller interessante ting, blir barna trygge på ham, deler ting tilbake og får en god relasjon til ham. I lys av det Olkowska & Landmark (2016) forteller om sosialarbeideren som den beste metoden, blir også Lars en «forebyggende skikkelse» ved at han deler og byr på seg selv. Barna blir trygge på ham, oppsøker og deler med ham. Det at Lars bevisst gjør ting på denne måten, viser at han er klar over at det er den voksne som har ansvar for relasjonen, slik Lorentzen et al. (2018) også hevder. Noen av deltakerne forteller at de gjør det de kan for å bli raskest og best mulig kjent med barna de jobber med. Relasjonsbyggingen blir da indirekte et virkemiddel for å unngå at utfordrende atferd skal skje, og kan i større grad bidra til at skoleansatte klarer å være i forkant av episoder. I tillegg hevder Killén (2009) at barna kan ha positiv utvikling med tanke på redusert risiko for å utvikle atferdsvansker dersom de oppnår én god relasjon til en voksen. Dette mestrer de skoleansatte i denne studien som forteller om gode relasjoner til mange barn.

Fire av de skoleansatte kan fortelle at de sier hei og bevisst bruker barnas navn som en metode i relasjonsbyggingen. De tror barna opplever det som positivt å høre sitt eget navn, samt at noen ser dem hver dag og anerkjenner dem ved å hilse med et smil. Dette hevder også Haug (2013), som forteller at en bevisst bruk av barnas navn kan bidra til å bygge et godt selvbilde. Lars forteller om aktiv og bevisst bruk av et blidt ansikt og det å

bruke barnas navn, ofte i samme situasjon. Mimikk er et verktøy for både å skape relasjon, men også dempe utfordrende atferd, hevder Gustavsson & Tømmerbakken (2011). Det at skoleansatte smiler og sier hei med barnas navn kan også være en form for det vi har sett Olkowska & Landmark (2016) omtale som selvavsløring. Når Lars smiler, hilser og viser han er glad, gjør han seg sårbar for kommentarer eller «angrep» på sin positive væremåte. I likhet med hvor Lars forteller at han deler mye med barna og gir av seg selv, virker også her gevinsten å være større enn de eventuelle ulempene ved å smile og hilse med navn, ut fra hva Lars forteller.

I tillegg til å bruke navn når de hilser, bruker de skoleansatte aktivt sitt eget kroppsspråk som en metode for å bygge relasjon. Ifølge Jensen & Ulleberg (2019) kan skoleansatte bruke kroppsspråk for å gi barna bekreftelse både av positiv og negativ atferd, eller som vist tidligere, i sammenheng med når de hilser på barna med et nikk eller ansiktsmimikk og være relasjonsbyggende. Det Anna forteller om voksne som setter seg ned på huk, ned på barnets nivå, kan virke motstridende i forhold til hva voksne ofte gjør i møte med barn. En generell antakelse er at det er positivt at voksne setter seg ned på huk og på barnets nivå. Den voksne gjør seg mindre og ufarlig og ved det Haavind & Øvreeide (2007) beskriver som en anerkjennende inntoning som passer til barnets tilstand. Flere av de skoleansatte sier at de tror barna merker om måten de blir møtt på er ekte eller ikke. Er det voksne som liker dem, *egentlig*? Anna forteller om voksne som utstråler det motsatte av en slik genuin positiv holdning. Voksne som ser barna i det Overland (2013) kaller et individperspektiv, kan utstråle negative tanker og holdninger de har om barna, som barna lett kan oppfatte.

Videre om kroppsspråk forteller Ola om barna som aktivt søker blikket hans som bekreftelse på om det de gjør er riktig. Ola hevder et trygt kroppsspråk kan gjøre det enklere for barna å forstå situasjoner og hvordan de skal forholde seg dersom noe oppleves utrygt. Dette underbygger påstanden om at det er den voksne som har ansvar for relasjonen, og viser samtidig hvor effektivt det kan være med blikkontakt som hjelpemiddel i arbeid med barn som utfordrer, slik Gustavsson & Tømmerbakken hevder (2011). I likhet med det som sies om egen tilstedeværelse, er kroppsspråk og blikkontakt effektivt med tanke på blant annet relasjonsbygging, forteller de skoleansatte. Det kan virke som om at kroppsspråk og blikkontakt kan regulere hvem som helst, av hvem som helst og når som helst. Dette avkrefter Ola, som forteller om blikket som effektivt virkemiddel først når barna har en relasjon og har blitt trygge på ham. Relasjonens betydning har som vi var inne på tidligere, og som Olkowska & Landmark (2016) hevder, er *avgjørende* betydning for hvor effektive skoleansattes handlinger og tiltak blir.

Det viser seg at de skoleansatte evner å legge til side egne interesser og behov, slik at relasjonen kan bygges på grunnlag av det barna er interessert i, og ved en anerkjennende holdning til det barnet mener er viktig. De skoleansatte forteller at relasjonsbygging må prioriteres ved første mulighet når de møter barn de ikke kjenner, og når barna er tilgjengelige. Holdningen til skoleansatte som jobber med barn som utfordrer er at relasjon må opparbeides og at man må sette av tid til det. Relasjonen kommer ikke av seg selv, men flere av de skoleansatte forteller om egen tilstedeværelse som relasjonsbyggende. Relasjonsbygging i skolen er noe som skjer i mange forskjellige

situasjoner, og hvordan det gjøres er avhengig av konteksten den skjer i. Relasjonen er svært viktig for de skoleansatte og barna, og en god relasjon er essensielt med tanke på å forebygge utfordrende atferd. Dette åpner for videre forskning på for eksempel relasjonsbyggende aktiviteter og spesielt med barn som utfordrer.

Det neste kapittelet som omhandler skoleansattes evne til å se bak atferden, viser at de skoleansattes holdninger til og syn på utfordrende atferd påvirker utfallet av deres metoder og handlinger. Det viser seg at de skoleansatte innehar en positiv holdning til barna som utfordrer, og ser på utfordrende atferd som et tegn på at barna ikke har det bra. De skoleansatte forteller om en hverdag hvor de må omstille seg svært raskt, og en undrende og selvreflekterende praksis utmerker seg blant de skoleansatte i denne studien, og diskuteres nærmere her.

## 5.2 Å se bak atferden

Samtlige skoleansatte i denne studien kan fortelle at de ser utfordrende atferd som et tegn på annen påvirkning, enten fysisk eller psykisk. Utfordringer i hjemmesituasjon eller medelever som trigger og urimelige krav kan bidra til at utfordrende atferd oppstår.

I lys av hva Schibbye (2012) forteller om å forstå barna og deres atferd i lys av konteksten og relasjonene de står i, er det nettopp det Trym forteller at han gjør. Trym forteller også at han prøver å finne ut hva det er som fører til utfordrende atferd, og ser på det som noe han kan påvirke. Utgangspunktet hans er at barn skal ha det bra i skolen, og at utfordrende atferd ikke definerer hvordan barnet er som person. Flere av deltakerne kunne fortelle om sin genuine mening om at alle barn er gode. De ansatte tror at barna lett merker om de er likt eller ikke, som kan gjøre de ansattes holdninger om barna «synlige» uansett om de skulle være positive eller negative, noe som gjør relasjonsbyggingen enten enklere eller vanskeligere. I intervjuene med de skoleansatte sier de fleste at de leter etter svar og prøver å finne ut hvorfor utfordrende atferd skjer. I sammenheng med det Trym sier om barnets beste, kan dette være en av hovedårsakene til at de skoleansatte prøver å unngå at utfordrende atferd skjer, for å overholde styrende dokumenter som blant annet opplæringsloven (1998).

Lars forteller at han ser på utfordrende atferd som et tegn på at barna ikke har det bra. Ved å bruke Bronfenbrenners sosialøkologiske modell vist i teorikapittelet og i Overland (2013, s 49), ser vi at Lars er klar over egen, barnas og andre systemers påvirkning på hverandre. Som nevnt har både rollen og arbeidsoppgaver skoleansatte som jobber med det sosiale miljøet blitt omtalt som uklar og lite definert gjennom tidligere forskning. Et funn i denne studien er at samtlige skoleansatte forteller om at de ser bak atferd, forsøker å forstå hvorfor utfordrende atferd skjer og reflekterer for å bli bedre. Dette kunne vært en definert arbeidsoppgave til de skoleansatte som jobber med barn som utfordrer.



Det er interessant at det oppstår spenn i oppfattelse av en og samme situasjon. Der Ola fortalte om å se fremgang hos elever som slår og sparker mindre enn før, sammenlignet med andre voksne som kun ser slag og spark isolert og som utelukkende negativt. Det er tydelig en holdningsforskjell til barn som utfordrer Ola forteller om. Barna de skoleansatte forteller om, opplever mange negative situasjoner, og det kan være utfordrende å finne noe positivt å løfte fram. Dette mestrer likevel Ola, ved å gi skryt når barnet gjør færre negative handlinger enn hva det gjorde før. Ola bruker LØFT-metoden og gir oppmerksomhet til og skryter av det positive, en metode som også fremheves av Haug (2013). Forskningen til Alm & Ekberg (2022), viser at det å ha flere yrkesgrupper i skolen har gitt positive effekter og kan redusere denne holdningsforskjellen hos ansatte i skolen. Under intervjuene ble det av fire skoleansatte nevnt at å ikke være langsint og å stille med blanke ark hver dag er en forutsetning for å lykkes i jobben med barn som utfordrer. De har en evne til å omstille seg raskt, slik Anna forteller i sitatet under.

*For meg er det viktig å møte barna med blanke ark hver eneste dag. Nesten sånn, hva skal man si, naiv, godtroende, dum etc.*

*(Anna)*

Dette kan vise at de skoleansatte ser på utfordrende atferd som noe midlertidig, og ikke noe som påvirker deres holdninger til barna. Dette er også et empatisk trekk, da de gjennom å vise barna at de ikke er sinte på dem for ting de har gjort eller sagt, fortsatt klarer å like dem for den de er og ikke for atferden de har eller ikke har. Dette sammenfaller med det Fallmyr (2020) forteller om at de skoleansatte må prøve å forstå barnas handlinger og væremåte på en ikke-dømmende måte og søke kunnskap om barnets indre verden. Åse på sin side, gir barnet nye sjanser, som også kan bidra til å opprettholde en god relasjon selv om utfordrende atferd skjer. Det er den voksnes ansvar å jobbe for å skape og opprettholde en god relasjon til barna, hevder Bøe & Thomassen (2007). Åse liker barna selv om de gjør negative handlinger. Dette er det noe selvmotsigende i, som for mange utenforstående barn og voksne kan være både irriterende og uforståelig, forteller Åse og Lars. På den ene siden har du barna som utfordrer, ødelegger ting og utagerer, som til tider kan være vanskelig å like for alle som ikke har samme holdning som skoleansatte i denne studien. På den andre siden har du skoleansatte som møter disse barna på en ikke-dømmende måte, med varme og empati og som ikke gir oppmerksomheten sin til den utfordrende atferden slik Fallmyr (2020) på sin side fremhever som viktig for å unngå utfordrende atferd. I mangelen på irttesettelse, «kjeft» eller reaksjoner på den utfordrende atferden oppstår et vakuum, og gjennom de skoleansattes fortellinger virker det å være i dette vakuemet de utfører store deler av jobben sin.

Et gjennomgående funn i datamaterialet er at de skoleansatte evner å se bak atferden, bevisst overser en del utfordrende atferd og ikke tar ting som blir sagt og gjort av barna personlig. De kan se på utfordrende atferd som språk, de er nysgjerrige og prøver å finne ut hvordan de kan forbedre seg i jobben og unngå at utfordrende atferd skjer. Å se bak atferden og undre seg over hvorfor utfordrende atferd skjer, er ifølge deltakerne en måte å jobbe forebyggende på, og kanskje den viktigste måten å jobbe på. En mentaliserende og selvrefleksiv holdning og tilnærming til utfordrende atferd gjør det lettere å unngå konflikter, hevder Skårderud & Sommerfeldt (2013). Grunnholdningen og

det positive menneskesynet påvirker arbeidet de skoleansatte gjør, som gjenspeiles i gode relasjoner, god samhandling og mestringsopplevelser hos barna.

Det tredje hovedtemaet handler om å tåle barna som viser utfordrende atferd. De skoleansatte fremhever at dette innebærer å ta tiden til hjelp under utagering, skjerming, vise alternativer via avledning og det å anerkjenne følelser og vise forståelse. Flere av de skoleansatte forteller at *når* og *hvordan* de gjør noe eller kommuniserer, også har betydning i arbeidet med å for eksempel roe ned en utfordrende situasjon. Konfliktdempende kommunikasjon er noe de skoleansatte ofte driver med, spesielt de som følger enkeltelever som i utgangspunktet kan forventes å vise utfordrende atferd i skolehverdagen. Alm & Ekberg (2022) hevder i sin studie at konflikthåndtering er noe de skoleansatte bør forventes å kunne. Et gjennomgående funn er de skoleansattes evne til å regulere sammen med barna til de er rolige igjen, på ulike måter som diskuteres nærmere her. Temaet er delt i to, med nonverbale handlinger på den ene siden, og verbale aktive handlinger på den andre siden.

### 5.3 Å tåle barna

#### 5.3.1 Nonverbale handlinger

Fire av de skoleansatte forteller om det å ta tiden til hjelp under utagering. Når det gjelder ting som blir gjort nonverbalt, forteller Åse at selv om rom blir rasert under utagering, lar hun seg ikke påvirke av barnets atferd. Hun forholder seg rolig og er sammen med barnet i utagering. Hun tar seg tid og venter til barnet er roligere, før hun prøver å prate om det som skjedde. «Å løse opp en knute» nevnes av Åse i forbindelse med jobben hun gjør under og etter utfordrende situasjoner. Det å tørre å sitte i ro, ignorere det som skjer, tåle å vente og bruke tid blir nevnt av noen av deltakerne. Dette påpeker også Gustumhaugen et al. (2017), som hevder at skoleansatte ikke må gripe inn for tidlig, da det kan virke uheldig å stanse utfordrende atferd før barna har fått utløp for alle de vanskelige følelsene sine i den forstand at de ikke får gjort seg ferdige med det. På den ene siden skal skoleansatte ta vare på barnet som utagerer eller viser annen utfordrende atferd, forteller Bøe & Thomassen (2007). På den andre siden skal de skoleansatte også ta vare på omgivelsene, det være seg andre barn, voksne og gjenstander av vesentlig verdi. Skjerming blir nevnt av flere deltakere, men skal ikke benyttes rutinemessig og kun i nødstilfeller med henvisning til straffelovens (2005) bestemmelser. Åse venter og tar tiden til hjelp, og prøver å finne ut hvor atferden kommer fra, slik også Overland (2013) fremhever. Åse viser at en oppgave hun har i jobben er å samregulere med barnet. Som Fallmyr (2020) belyser, er det å ta hensyn til følelsen gjennom sitt nærvær, evne til empati og bekreftende kroppsspråk med på å prosessere de negative følelsene barnet har, og får barnet tilbake på et rolig nivå igjen. I tillegg virker det som om at samregulering er en vanlig arbeidsoppgave de skoleansatte i denne studien har.

Min tolkning ut ifra det de skoleansatte forteller, er at det virker utfordrende å få alle ansatte til å ha samme, eller lik holdning til utagering og annen utfordrende atferd. Mange vil derfor kunne gripe aktivt inn i en slik situasjon Åse og Anna forteller om, av sitt eget behov for kontroll. De synes det er ubehagelig å stå i utagering og utfordrende

situasjoner. Ved aktiv inngripen er det positivt at atferden slutter der og da, og roen kan gjenopprettes i klasserommet. Ulempen med det er at konflikten kan eskalere og relasjonen bli dårligere, samt at det ikke er en varig løsning. Ved en selvrefleksiv holdning som Skårderud & Sommerfeldt (2013) forteller om, kan de skoleansatte bidra til å bedre forstå seg selv og sine handlinger i lys av den utfordrende atferden. Hvordan de selv påvirker og eventuelt opprettholder utfordrende atferd vil være til hjelp med tanke på å redusere utfordrende atferd i skolen.

### 5.3.2 Verbale aktive handlinger

Datamaterialet viser at skoleansatte bruker verbal kommunikasjon for å roe ned barna, samt gjør strategiske handlinger på ikke tilfeldige tidspunkt når barna utfordrer. På tvers av datasettet forteller de skoleansatte om det å anerkjenne følelser og å vise forståelse når barna gjør negative ting, eller prøver å gjøre det. Konflikthåndtering ved bruk av dempende språk og at de ytrer sitt ønske om å hjelpe ser ut til å roe ned utfordrende situasjoner. Dette diskuteres nærmere her. Det å tilby andre aktiviteter eller oppgaver kan være et godt alternativ til grensesetting i utageringssituasjoner, hevder Elvén (2017). Når utageringen skjer og lite fungerer, kan dette for eksempel være å åpne en dør som gir barnet muligheten til å gå ut, eller som Ola forteller, at han kan si barnet får lov til å dra hjem litt tidligere. Det er en effektiv løsning på den utfordrende atferden i skolen. Det å sende barnet som utfordrer hjem stanser naturlig nok atferden. Samtidig må en spørre seg om det er en løsning en ønsker å benytte seg av i skolen. Opplæringsloven (1998) sier noe om at alle barn skal ha et skolemiljø som fremmer trivsel og læring. Hvis man skal tolke det å bli sendt hjem som følge av utfordrende atferd i lys av opplæringsloven vil det ikke være et tiltak som fremmer trivsel eller læring for den det gjelder. Hvis hjemsending likevel skjer, kan dette tyde på at arbeidet med relasjonsbygging ikke har vært tilstrekkelig. En god relasjon har vi sett Olkowska & Landmark (2016) omtale som avgjørende for å komme i posisjon til å jobbe med endring.

Flere av de skoleansatte forteller om det å anerkjenne barnets følelser og å vise forståelse som effektivt med tanke på å roe ned situasjoner. Dette kan være et godt og foretrukket alternativ til å sende noen hjem. I det utageringen foregår, sier Ola at det kan fungere og anerkjenne følelsen barnet har. Fallmyr (2020) hevder også at dette er en nøkkel til konfliktløsning, det å akseptere og anerkjenne barnets følelser som en samregulerende handling. Ola viser forståelse for at barnet har det vanskelig og uttrykker verbalt at han skjønner hvordan barnet har det. Det kan virke beroligende på barnet, ved at det føler seg sett og får validert følelsen. Ola sier at det å vise forståelse og gi aksept for følelsene til barnet kan bidra til å roe situasjonen, slik også Lind et al. (2017) hevder. Barnet kan slippe å tape ansikt, men også oppleve mestring i å få bekreftelse på at reaksjonen er riktig, men ikke handlingen. «Å spille på lag» blir nevnt av noen av deltakerne og beskriver godt det Ola gjør her. Dette sammenfaller med det Schibbye (2012) forteller om å ha en anerkjennende holdning og å verdsette andres indre opplevelsesverden. Fallmyr (2020) kaller dette for følelseskompetanse, som handler om å regulere barnets emosjoner, og hevder i likhet med Ola at dette kan fungere godt som følelsesreguleringsmetode. Det å uttrykke verbalt at de forstår frustrasjonen og følelsene til barna, samtidig som de setter grenser, gjør at de skoleansatte blir både den gode og den «slemme». Dette er en balansegang og det Alm

& Ekberg (2022) kaller en «meglerrolle» som kan være utfordrende, men som de skoleansatte må mestre for å lykkes i arbeidet med barn som utfordrer.

En annen metode skoleansatte bruker for å roe en situasjon, er avledning. To av de skoleansatte nevner det å ta fokus over på noe annet som effektivt, ved å for eksempel snakke om noe helt annet eller la barna holde på med noe fysisk slik også Juveli & Peters (2020) fremhever. Samtalestartere kan være et fly som farer forbi hvis de sitter ved vinduet, noe rart på skjermen eller barnets interesser, sier Åse og Trym. Lars forteller om hvordan han går inn i konfliktsituasjoner når situasjonen har eskalert og gått så langt at noen slåss. Lars forteller at han klarer å få de ut av bobla ved hjelp av høy stemme samtidig som han kan knipse og si tydelig «hei» for å få oppmerksomheten, øyekontakt og ved å gå imellom dersom det blir nødvendig. Vi har hørt Lars fortelle at han opplever suksess med denne teknikken, men at han samtidig forteller at det handler om å forhindre at slike situasjoner oppstår i det hele tatt. Ikke minst er det viktig det han forteller om sin egen posisjon for å i det hele tatt kunne gå imellom uten å bli slått selv. Han har bygd en sterk relasjon på forhånd, som også gjennom de andre intervjuene virker å være det essensielle blant resten av de skoleansatte i arbeid med barn som utfordrer. Det hevder også Nordahl et al. (2005), at det å jobbe relasjonsorientert er en av de viktigste forutsetningene for å forebygge utfordrende atferd. Hvis det er slik at måten Lars bruker blikkontakt på under utagering demper den utfordrende atferden, er det interessant at Jensen & Ulleberg (2019) hevder at direkte øyekontakt kan virke provoserende og *føre til* vold. Likevel må vi se det Lars sier om øyekontakt i konteksten det skjer, som er i skolen med barn han kjenner svært godt. Derfor er det en metode han opplever å lykkes med, og viser igjen betydningen av en god relasjon.

Lars forteller om å ta ting i etterkant av utfordrende situasjoner. Flere av de skoleansatte vet at prat kan virke eskalerende ved konflikt, og er sensitive på når og hvor de kan prøve å få inn ord som kan virke dempende. Fallmyr (2020) forteller om å gå tilbake til tidligere situasjoner og prate med barnet som reparerende for relasjonen. Flere av de skoleansatte bruker uttrykket «å stå i det», med tanke på å vente til utagering er ferdig. Ola nevner at det er i dette mellomrommet mellom den utfordrende atferden og sosialarbeiderens reaksjon andre kan reagere på den manglende irettesettingen eller «kjeftingen.» Både medelever og barnet det gjelder forventer en reaksjon. Først når den utfordrende atferden er over og situasjonen har roet seg, kan de skoleansatte prøve å ordne opp med barnet, prate om det som har skjedd og sammen finne ut hvorfor det skjedde, slik også Gustavsson & Tømmerbakken (2011) fremhever. Bruk av forståelse og anerkjennelse av følelser og selve situasjonen gjøres i etterkant, og Lars sier noe om effekten av å snakke om hva andre kan tenke og føle når de gjør negative handlinger, samtidig som noen av barna nesten må oppleve det på kroppen selv før de skjønner alvoret. Ved å ta ting i etterkant og bare med det barnet det gjelder, kan de skoleansatte reparere relasjonen og gjenopprette tillit hvis det er nødvendig, hevder Fallmyr, (2020).

Det siste temaet handler om hvordan skoleansatte i skolen jobber forebyggende. Selv om jobben de skoleansatte gjør ofte handler om «her og nå», har de skoleansatte i denne studien et langsiktig perspektiv på den jobben de gjør, i tillegg til tålmodighet med jobbingen. Lars snakker om positive ringvirkninger som kanskje ikke kommer til syne før barna blir voksne, men som er viktig å huske på når man i barneskolen føler man ikke ser framgang så raskt som man skulle ønske. Rammer, en aktiv og refleksiv

tilstedeværelse, det å være på tilbudssida, skryt, ros og det å være bevisst naiv diskuteres under dette temaet.

#### 5.4 Forutsigbarhet og tilpasning

Det å være i forkant av situasjoner og hvordan man gjør det er noe som går igjen på tvers av datamaterialet. Forebyggende arbeid kan gjøres både ved positive holdninger til barna de jobber med, men også ved hjelp av konkrete handlinger de skoleansatte gjør, som aktiv bruk av kroppsspråk og humor.

En av de skoleansatte hevder at det å evaluere seg selv og uka som var kan virke forebyggende på utfordrende atferd. Et ønske om å stadig utvikle seg nevnes av flere av de skoleansatte i sammenheng med å jobbe forebyggende, og viser det Bøe & Thomassen (2007) omtaler som selvrefleksjon i arbeidet. Anna forteller om hvordan hun kunne øve på å være i klasserommet med enkeltelev for at sjansen for at det skulle gå bra skulle øke, ved å gå gjennom regler for hvordan man er i klasserommet og hva man skal gjøre der. Dette fremhever også Elvén (2017), at jo bedre forberedt barna er, desto færre konflikter.

Det å lage rammer og sette grenser på forhånd er også med på å gjøre skolehverdagen til barna forutsigbar, kunne en av de skoleansatte fortelle. Når rammene er satt på forhånd, er det lettere for henne å hente inn barna dersom ting sklir ut senere, forteller Åse. Dette skjer gjerne i etableringen av en relasjon, hevder Fallmyr (2020). Selv om definering av rammer og grenser skjer i det Fallmyr (2020) omtaler som relasjonsetableringsfasen, innebærer nettopp det at Åse kan sette grenser og klare rammer til en viss grad at hun allerede *har* begynt å få en relasjon til barna for å komme i posisjon, slik Overland & Nordal (2001) beskriver det. Barna blir trygge på henne og at hun vil dem godt, og gir dem struktur og forutsigbarhet.

Som vist i resultatkapittelet, kan de skoleansatte tilby alternativer til barna under for eksempel utagering. En alternativ utvei eller alternativ til løsning er eksempler på dette, som også Elvén (2017) nevner. I motsetning til under utagering hvor de skoleansatte gir ulike alternativ til barna, gjør Trym det motsatte når han er i forkant og jobber forebyggende. Ved å fjerne valgmuligheter og mange alternativ rammer han inn barnet og gjør det enklere å lykkes, forteller han. Det er interessant at Trym fjerner valgmuligheter og alternativ for barna for å forebygge utfordrende atferd, som egentlig er to ganske like situasjoner. Trym gjør dette ved å forberede barna på endringer som skal komme, og ved å si at «alle skal» eller at «læreren har bestemt». Grunnen til at det fungerer kan, ifølge Elvén (2017), være trygghetsfølelsen og forutsigbarheten det gir når barna har forstått rammene og fått struktur.

Et annet tema som går igjen hos samtlige deltakere i studien er det som Ola beskriver som «å være «på», eller en aktiv tilstedeværelse. I sammenheng med jobbing med barn som utfordrer betyr «å være på» å ha åpne øyne og ører, være nysgjerrig og hele tiden på let etter gode ting å skryte av, men også på let etter årsaker til at ting gikk dårlig ved

en selvreflekterende holdning, forteller Bøe & Thomassen (2007). Mange av de handlingene og metodene de skoleansatte forteller om i intervjuene blir til sammen det som omtales som en aktiv tilstedeværelse. Dette er for eksempel det å bygge relasjon med hele seg, gi av seg selv, vise nysgjerrighet, overdreven bruk av kroppsspråk som også Fallmyr (2020) fremhever, følelseskompetanse og positive holdninger. Lars var en av dem som nevnte egen tilstedeværelse som forebyggende hvor han poengterte at «det er den som gjør at ting blir greit.» Ola beskriver i det store og hele hva jobben som skoleansatt handler om i sitatet under.

*Det handler om å være der i forkant og ha øynene på situasjonen. Klarer det ikke bestandig, men de elevene her som utfordrer, så skal man jo være der. Du må på en måte stoppe det før det skjer*

*(Ola)*

I denne sammenhengen handler det å stoppe det før det skjer om å være mer enn bare fysisk til stede. De skoleansatte observerer, får med seg ting som blir sagt som kan trigge, kommer med en humoristisk kommentar eller bruker kroppsspråk som ifølge Gustavsson & Tømmerbakken (2011) er en type avledning som kan bidra til å forebygge utfordrende atferd.

Ola gir et godt eksempel på hvordan en aktiv tilstedeværelse fungerer i praksis når han forteller om å alltid ha barna som utfordrer i sidesynet. Han bruker både blikkontakt og annet kroppsspråk for å bekrefte at han ser barnet. Fallmyr (2020) hevder at blant annet involvering, tydelighet og anerkjennelse virker positivt med tanke på å bygge relasjon. Dette kan også virke dempende på utfordrende atferd, da det skaper forutsigbarhet og rammer for barna slik Elvén (2017) fremhever. Samtidig forteller Ola at bruk av kroppsspråk og annen nonverbal kommunikasjon kan være mer hensiktsmessig til disse barna som utfordrer mest, på grunn av at verbal kommunikasjon kan trigge utfordrende atferd. Ved å bruke kroppsspråk og tegn med hender og fingre, rammer han på en subtil måte inn de barna som har størst utfordringer med å samhandle med andre i skolen. Jensen & Ulleberg (2019) hevder i denne sammenheng at gester og kroppsspråk bidrar til å tydeliggjøre et egentlig verbalt budskap. Under en aktiv tilstedeværelse kan vi trekke frem det Lorentzen et al. (2018) forteller om å ha god situasjonsforståelse. En god situasjonsforståelse i denne sammenhengen er å tilpasse seg raskt og endre planer. De skoleansatte må ha evne til å endre seg underveis, legge bort planlagte handlinger og formål, erstatte plan A med plan B, og få øye på formål som en kanskje ikke hadde sett for seg, ifølge Lorentzen et al. (2018).

I tillegg til det Ola sier om å være der det skjer, viser det seg at de skoleansatte i denne studien er ja-mennesker og på tilbudssiden, samt at de skryter mye av barna i øyeblikk hvor de mestrer og gjør positive handlinger mot andre slik også Haug (2013) hevder virker positivt ved bruk av LØFT-metoden. Du må hele tiden være positiv og på tilbudssida, forteller Lars. Lars fortalte i intervjuet om at han hentet sekken til en elev, som både bygger relasjon og skaper tillit. Tillit fremhever Gustumhaugen et al. (2017) som viktig med tanke på relasjonsbygging, og relasjoner bygger tillit. Lars forteller at han har et langsiktig perspektiv på det forebyggende arbeidet han gjør, og det å gjøre

gode ting er for han en måte å forebygge på. Ola forteller hvordan han både jobber forebyggende, men også relasjonsbyggende. Han tar barna på fersken i å gjøre gode ting, og forteller at han skryter i øyeblikket den positive handlingen skjer. Ros og skryt fremheves av flere av de skoleansatte, som vi har sett er satt i system gjennom LØFT-metoden til Haug (2013). Ola kaller dette «å få på plusskontoen», som er et uttrykk han bruker for å beskrive forebygging og å ha tillit fra barna. På den ene siden, når Lars og Ola gjør gode ting mot barna slik at de ser at de voksne vil dem vel, får barna tillit til ham. Elvén (2017) forteller om å skape tillit til barna for å komme i posisjon. Når barna får tillit til Ola og stoler på at han vil dem vel, kan det bli vanskeligere for barna å vise utfordrende atferd mot ham, og vanskeligere for barna å ikke ta imot veiledning og irettesetting senere. I tillegg tåler barn som har en sterk relasjon til de skoleansatte å bli irettesatt og veiledet, hevder Lars. På den andre siden kan dette bidra til en lært hjelpeløshet, at barna ikke tar nok ansvar for egen tid og egne ting, eller at skillet mellom voksne og barn blir enda mindre. Elvén (2017) hevder at barn er mer vant til å medbestemme og få innflytelse nå enn tidligere. Lars gjør ting som å hente sekken til elevene i enkelttilfeller og for de barna som kanskje strever med andre ting. En vennlig tjeneste som å hente sekken er kun positivt, sier Lars, som tror det i et langsiktig perspektiv er positivt at barna opplever at han gjør gode ting for dem.

Til slutt i temaet med forebyggende handlinger skoleansatte gjør, finner vi det Anna sier om å være bevisst naiv eller å spille dum som forebyggende. Jensen & Ulleberg (2019) kaller dette for en ikke-vitende posisjon. Det Anna forteller om å være bevisst naiv, kan være spesielt effektivt i arbeid med barn som utfordrer, da mange av barna hun jobber med kan ha få erfaringer med å være best, bli valgt i aktiviteter og ha generelt dårlig selvbilde. Ved å gjøre seg selv litt hjelpeløs, «dum» eller naiv, legger hun opp til at barna selv kan tilby seg å hjelpe henne. Ved å la barna være den «voksne» og den som kan i forskjellige situasjoner, forteller Anna at hun kan bidra til å bygge opp barnets selvtillit, selvbilde og sette barnet i et bedre lys. Når Anna inntar en slik naiv holdning, kan hun bidra til at barnet får større tro på egne muligheter til å løse de vanskene det står oppe i, slik også Jensen & Ulleberg (2019) hevder. I sammenheng med det Lars sa tidligere om å dele mye av seg selv med barna ved hjelp av det Olkowska & Landmark (2016) kaller selvavsløring, gjør denne metoden Anna sårbar. Det positive er likevel at hun gjør det enkelt for barna å lykkes, ved at hun legger seg på et nivå hun vet at barna mestrer. Dette forteller de skoleansatte har en god effekt på de yngre barna, ofte i sammenheng med det vi har sett tidligere som handler om avledning og distraksjon. På en annen side kan det virke mot sin hensikt, eller til og med negativt dersom denne metoden blir «avslørt» av barna. Dersom sosialarbeideren spiller dum, naiv eller gjør seg sårbar, kan barna bruke det mot henne i negativ forstand, som er en av risikoene Olkowska & Landmark (2016) trekker frem ved denne metoden. Det ble også nevnt av en skoleansatt at barna er svært oppmerksomme på hva de voksne *egentlig* synes om dem, og som vi har vært inne på før, innebærer dette at relasjonen i hovedsak allerede er godt opparbeidet. Nok en gang kan en metode å jobbe med barn som utfordrer på begrunnes i en god relasjon, og i denne studien, er de skoleansattes holdninger og syn på utfordrende atferd både en stor del av jobben og avgjørende for hvor godt det forebyggende resultatet blir, slik også Olkowska & Landmark (2016) hevder.

Ut ifra det de skoleansatte forteller kan det se ut som om at holdningene og de skoleansattes syn på utfordrende atferd i seg selv virker forebyggende. Ved en

anerkjennende og forståelsesfull holdning, kan de skoleansatte bygge tillit, ifølge Overland & Nordahl (2001). Når de får tillit fra barna, kommer de i posisjon til å bygge relasjon, forteller de skoleansatte. Flere av deltakerne forteller at når de får en god relasjon, er det lettere å jobbe forebyggende. Forebygging handler ut ifra det de skoleansatte forteller mye om å legge til rette for at ting skal gå bra. Gjennom intervjuene til denne studien ser en stor del av jobben til de skoleansatte ut til å være å få barna i læringsmodus og til å være i klasserommet sammen med de andre barna. Dette får de til ved hjelp av en god relasjon. Mye fra de fire temaene i denne studien gjøres ofte i samme situasjon og samtidig, da flere av handlingene til de skoleansatte kan virke konfliktdepende, relasjonsbyggende og forebyggende samtidig. Aktiv bruk av humor, nysgjerrighet, anerkjennelse av barnas følelser, samregulering, positive holdninger og å gi av seg selv fremheves av de skoleansatte, og bidrar til å belyse forskningsspørsmålet om hva det er som kjennetegner skoleansatte som lykkes i arbeidet med barn som utfordrer.



## 6. Metodediskusjon

### 6.1 Valg av metode

Ifølge Malterud (2017) er det sjelden slik at studier gjort ved bruk av kvalitativ metode bygger på empiriske data basert på mange deltakere, men mye informasjon om få deltakere i stedet. Et strategisk utvalg som i denne studien utvikler beskrivelser, begrep og teoretiske modeller som viser særegne kjennetegn og meninger. Kvalitativ metode gir detaljerte og innholdsrike beskrivelser av hendelser eller fenomen fra deltakernes liv. Det er slik muligheten til å forstå det som studeres slik det oppfattes av de som deltar i studien øker, hevder Malterud (2017). Det at studien har fått deltakere fra en storby i Midt-Norge, fra forskjellige bydeler med forskjellige utfordringer ser jeg på som en styrke, og var ønskelig før studien startet. Dette for å for eksempel se om det var forskjeller på holdninger til utfordrende atferd i de ulike bydelene. Noen av skolene har for eksempel små lokaler, dårlig plass på uteområdene og få ansatte som jobber med det sosiale miljøet, samt én forståelse av barn som utfordrer. Andre har det stikk motsatt, med moderne løsninger, flere ansatte som jobber med de samme barna, en annen forståelse av barn som utfordrer og helt andre forutsetninger for å lykkes i jobben de gjør. Disse forskjellene i rammer og forståelse av barn som utfordrer var spennende. Semistrukturerte intervju er godt egnet med tanke på at forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål dersom det er nødvendig eller noe er uklart. Intervjuguiden skal gi en viss oversikt og struktur til intervjuet, men forskeren kan også velge å ikke slavisk følge guiden (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturert intervju fungerte godt til denne studien, da det bidro til at deltakernes meninger og underliggende betydning kunne frembringes, og dermed si noe om hvordan skoleansatte som jobber med barn som utfordrer utfører jobben sin. Selv om noen trengte flere oppfølgingsspørsmål for å få frem det de ville, var det svært nyttig å kunne stille oppklarende spørsmål eller kommentarer underveis. Under de første intervjuene var det utfordrende å ikke komme med oppfølgingsspørsmål som var for styrende med tanke på min egen forforståelse og holdninger til tema som ble tatt opp, som naturligvis er påvirket av min egen utdanning og arbeidserfaring. Senere i intervjuprosessen ble det lettere å stille gode oppfølgingsspørsmål som kunne bidra til mer utdypende svar, og som samtidig ikke «avslørte» mine tanker og holdninger til det som ble snakket om. Fra å være svært bundet til intervjuguiden for å få svar på mine spørsmål, ble det under de siste intervjuene bedre flyt og en mer naturlig samtale. Oppfølgingsspørsmål kunne f.eks. være «fortell mer om det», «forklar meg det», «hva synes du om det», «interessant, utdyp», eller at jeg ba deltakerne gå i detalj når de gjenfortalte episoder som hadde vært utfordrende. I tillegg brukte jeg kroppsspråk og mimikk, samt mye «mm» for å få deltakerne til å utdype sine svar og fortelle mer. Igjen var den bevisste naiviteten viktig for å trekke frem deltakernes erfaringer og opplevelser av situasjoner de hadde stått i.

## 6.2 Deltakere

Utvalget besto av deltakere med ulik arbeidserfaring, men alle jobbet i grunnskolen, tre menn og tre kvinner med stor spredning i alder som også var både ønskelig og interessant med tanke på å få et bredt utvalg hvor man kunne se etter forskjeller. Under intervjuene med de skoleansatte var det ønskelig å finne ut hvorfor de handlet akkurat som de gjorde i konkrete situasjoner, hvorfor eller hvorfor de ikke snakker til barna når utfordrende situasjoner skjer, formuleringer, deres bevegelse i og bruk av rom med mer. Dette krevde gode oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene, som i starten var utfordrende å få til. Oppfølgingsspørsmålene kom mer naturlig i de siste intervjuene, og det var lettere å få frem deltakernes tanker og følelser rundt den jobben de gjorde og hvorfor de handlet som de gjorde. Deltakerne kom med mange eksempler på situasjoner de enten hadde stått i tidligere eller som var dagligdags i deres arbeid, og bidro til mye innhold og variasjon i svarene. Særlig interessant og lærerikt var det for meg å snakke med folk som gjør mye av den samme jobben som jeg gjør selv, da deltakerne var sett på som dyktige av sine ledere og kolleger.

Nilssen (2012) sier tolkning i kvalitative studier er uunngåelig. Når vi står overfor noe vi ikke forstår, vil vi prøve å tolke det. Dette kalles en hermeneutisk operasjon, som inneholder uttrykk, tolkning og oversettelse av et i utgangspunktet uforståelig forskningsmateriale. Underliggende meninger eller det som måtte være uklart skal uttrykkes på en tydeligere måte. Semistrukturerte intervju kan fungere godt dersom målet med forskningen er å forstå temaer fra dagliglivet ut fra deltakernes egne perspektiver. Noen av intervjuene ga meg mye data som kunne brukes, mens andre ikke fullt så mye. Dette tror jeg ikke bare har med min egen fremtoning og måte å være på under intervjuene som endret seg underveis i prosessen, men også de forskjellige barna deltakerne hadde jobbet med. Selv om deltakerne jobbet med barn som utfordret dem, er det også her store variasjoner i atferd hos barna de jobbet med, hva deltakerne selv så på som utfordrende og hvilke alderstrinn de jobbet på.

## 6.3 Pålitelig, gyldig og generaliserbar forskning

Om kvaliteten i forskningen er god eller dårlig, avhenger av tre ting. Reliabilitet (pålitelighet) i forskning handler om at resultatet kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden, eller det Tjora (2017) kaller intern logikk gjennom forskningsprosjektet. Jeg har i metode- og analysekapitlene forsøkt å gjøre det så transparent som mulig, ved å beskrive hvordan ting ble gjort, fra utforming av intervjuguide til utvelgelse av sitat og beskrivelse av deltakerne i studien. Påliteligheten kan bli forskjellig dersom forskeren for eksempel transkriberer ordrett fra ett intervju, og mer løst og etter hukommelsen i et annet. Hvor komma og punktum settes kan endre hele meningsinnholdet i det som ble sagt av deltakeren, og krever at forskeren lytter nøye gjennom opptakene og transkriberer godt, helst rett etter intervjuet ble gjort for å lettere huske kontekst og tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Styrker ved min studie er et variert utvalg med tanke på kjønn, alder og utdanning. I tillegg er deltakerne fra forskjellige skoler. Det at man bruker den samme intervjuguiden med de samme temaene bidrar også til reliabiliteten i forskningen. Deltakerne har minst tre års

erfaring med å jobbe med barn som utfordrer, som økte sannsynligheten for at de hadde opplevd forskjellige situasjoner som blir sett på som utfordrende i skolesammenheng.

Gyldighet (validitet) handler om i hvilken grad observasjonene faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om. Dersom den gjør det, kan forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Det siste kvalitetstegnet i forskning er om forskningen er generaliserbar – om resultatene kan overføres til å være gjeldende i andre kontekster og situasjoner (Tjora, 2017). Jeg har et strategisk utvalg basert på anbefalinger fra avdelingsledere og andre kolleger, for å finne de beste måtene å jobbe med barn som utfordrer på. Selv om det ikke er et formål å generalisere resultatene i forskningen, har det vært ønskelig å få et innblikk i hvordan skoleansatte som jobber med barn som utfordrer, som videre kan brukes veiledende for andre i lignende jobber.

#### 6.4 Metodekritikk, forforståelse og begrensninger ved studien

Med tanke på at studenten både er fagperson og forsker på samme område, var det i starten av skriveprosessen utfordrende å gå inn i arbeidet med «blanke ark.» Jeg hadde mye til felles med deltakerne når det gjaldt utfordrende situasjoner de hadde stått i og hvordan de hadde løst dem. I tillegg var mange av holdningene og tankene deres ganske like, både deltakerne seg imellom, men også mellom meg og deltakerne. Min egen erfaring av å jobbe med barn som utfordrer gjør at jeg kan føle at jeg allerede besitter noen svar på spørsmålene mine, og hvordan jeg selv ville handlet i samme situasjon. Min forforståelse var at skoleansatte som jobber med barn som utfordrer ofte blir sett på som litt useriøse, lite pedagogiske og misforstått, da det gjerne ikke er beskrevet hva jobben deres går ut på, hvordan den skal gjøres eller hvorfor de gjør som de gjør. Derfor gikk jeg inn i intervjuene med et mål om å finne svar på nettopp disse spørsmålene og dermed bidra til kunnskapsutvikling av hvordan skoleansatte som lykkes i jobben med barn som utfordrer jobber.

Nettopp på grunn av at jeg på mange måter har samme jobb og arbeidsoppgaver som de jeg intervjuet, var det spesielt utfordrende å gjøre intervjuene med den nødvendige «naive» tilnærmingen og nysgjerrigheten som var viktig for å blant annet ikke stille ledende spørsmål. Intervjuguiden var i første utkast tydelig påvirket av min forforståelse og egne erfaringer med barn som utfordrer, noe som viste seg i intervju spørsmål som jeg i flere tilfeller kunne svare på selv. Dette fikk jeg rettleidende tilbakemeldinger på av mine veiledere, og gjorde nødvendige endringer. Forskeren bør gå inn i intervjusituasjonen med en bevisst naivitet, fordomsfrihet og vise åpenhet for nye og uventede fenomener. Forskeren bør samtidig være nysgjerrig og lydhør for ting som sies av den som intervjues, samt være kritisk overfor egen forforståelse og hypoteser under intervjuet, hevder Kvale & Brinkmann, (2015). Forskeren må være bevisst sine egne erfaringer med det aktuelle tema og reflektere over disse, ettersom de kan danne et utgangspunkt for forskningen. Erfaringer deltakerne har er også noe forskeren må være åpen for underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Studenten kunne delt egen yrkesbakgrunn og erfaring i starten av intervjuene for å skape tillit og en felles forståelse av det vi skulle prate om. Dette valgte jeg likevel ikke å gjøre, da jeg ønsket at forskningen skulle være så uavhengig og upåvirket av min forforståelse som mulig. Dette

var også grunnen til at jeg valgte individuelle, semistrukturerte intervju med deltakerne, for å gjøre hele studien upåvirket av andres holdninger og erfaringer. Likevel har jeg i ettertid vurdert om fokusgruppeintervju burde vært brukt i stedet, i den forstand at holdninger og erfaringer deltakere sammen gjenforteller er en styrke og kan frembringe et større og bredere datamateriale. Kanskje hadde deltakerne husket flere episoder eller handlinger som hadde vært gode og relevante for å svare på forskningsspørsmålet dersom de hadde diskutert seg imellom. Under intervjuene ble jeg overrasket over hvor lite konkrete tips og triks deltakerne kunne dele, noe jeg i forkant hadde trodd skulle bli bærende for studien. I stedet nevner deltakerne andre faktorer, som relasjon og holdninger som er mer betydningsfulle enn konkrete handlinger.

## 7. Konklusjon

Denne studien viser at skoleansatte som jobber med barn som utfordrer har en stor grad av autonomi i sitt arbeid med barn som utfordrer, hvor de ofte er med enkeltbarn og av og til bruker alternative opplæringsarenaer. I tillegg ser forskningen på feltet ut til å være mangelfull, særlig med tanke på de skoleansattes rolle og definerte arbeidsoppgaver. Formålet med studien er å forsøke å finne svar på hva som kjennetegner skoleansatte som lykkes i arbeidet med barn som utfordrer.

Skoleansatte som jobber med barn som utfordrer har mange gode måter å møte barna på, hvor hensikten er å bli kjent, forstå dem, dempe og forebygge utfordrende atferd. Et fremtredende funn er relasjonens betydning. De skoleansatte fremhever en god relasjon og omtaler den som avgjørende med tanke på hva de får gjort av endringsarbeid og forebygging. Flere av de skoleansatte påpeker samtidig viktigheten av å bruke et aktivt kroppsspråk og humor i arbeidet med barn som utfordrer. De spøker, bruker ironi og skaper latter sammen med barna. De skoleansatte anerkjenner og viser forståelse for barna og deres følelser, som virker tillitsbyggende. De er tydelige i kommunikasjonen, setter klare grenser og rammer for barna, for å øke sannsynligheten for å unngå utfordrende atferd. Samtidig viser de skoleansatte en varm personlighet og generelt en positiv tilnærming til barna. De skoleansatte viser holdninger hvor de evner å se bak barnas atferd og de undrer seg og reflekterer over situasjoner de står i for å bli enda bedre. De skoleansatte vet at det er barn som *har* det vanskelig, ikke barn som *er* vanskelige, og samregulering er en arbeidsoppgave flere av de skoleansatte forteller at de har.

Studien bidrar for det første til å belyse hvordan skoleansatte som lykkes i arbeidet med barn som utfordrer jobber. For det andre viser den mangler ved forskning på området. Selv om utvalget bare er en liten del av den norske skolen og består av seks ansatte fra skoler i Midt-Norge, gir studien et innblikk i noen situasjoner skoleansatte opplever i jobben sin, som viser at denne jobben kan være både fysisk og psykisk tøff å stå i. De skoleansatte forteller om mange interessante måter og metoder å jobbe på, både med tanke på relasjonsbygging og forebygging av utfordrende atferd. Samtidig finnes det ikke en arena hvor deres kunnskap kan deles med andre i lignende jobber, som kunne bidratt til et mer helhetlig syn på disse barna som utfordrer. Videre forskning kunne blitt gjort på området, men også ut ifra barnas egne opplevelser av utfordrende atferd og hva det er som fungerer godt sett fra barnas perspektiv.



## 8. Litteraturliste

Alm, M. & Ekberg, M.S. (2022) Kompletterende yrkesgrupper i skolen: Socialpedagogens roll och oppdrag. *Institutionen för pedagogik och lärande*, Linnéuniversitetet. Hentet fra <https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1650441/FULLTEXT01.pdf> (lesedato: 13.02.23)

Borg, E., Christensen, K., Fossetøl, & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. AFI-rapport 6/2015. Arbeidsforskningsinstituttet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6261/r2015-6.pdf?sequence=1>

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis – a practical guide*. London: SAGE publications Ltd

Brenne, B. A. (2021). Taus kunnskap og usynlig arbeid i profesjonspraksis. Et teoretisk/filosofisk essay med eksempler fra sykepleiepraksis. *Idunn(2)*, 20-44. <https://doi.org/10.18261/9788215042985-2021-02>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, experiments by nature and design*. Harvard University Press: the United States of America. [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS\\_ILS71519730800002201&vid=NTNU\\_UB&search\\_scope=default\\_scope&tab=default\\_tab&lang=no\\_NO&context=L&isFrbr=true](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS_ILS71519730800002201&vid=NTNU_UB&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=no_NO&context=L&isFrbr=true) (lesedato: 28.04.2023)

Bøe, T. D. og Thomassen, A. (2007). *Fra psykiatri til psykisk helsearbeid: Om etikk, relasjoner og nettverk*. Oslo: Universitetsforlaget

Clarke, E. & Visser, J. (2019). Teaching assistants managing behaviour – who knows how they do it? Agency is the answer. *Support for learning(34/2019)*, 372.388. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12273>

Elvén, B. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Gjertsen, P-Å. & Hansen, M. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Idunn(21)*, 163-179. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>

Grunnskolen informasjonssystem på internett (2023). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/1/>

Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen – om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Gustumhaugen, K., Dønnestad, E. & Steinkopf, H. (2017). *Miljøterapeuten: Mennesket som metode i miljøterapi*. Oslo: Universitetsforlaget

Haavind, H. og Øvreide, H. (2007). *Barn og unge i psykoterapi – terapeutiske fremgangsmåter og forandring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelens Forlag AS

Haug, I. (2013). *LØFT for barn i SFO*. Homo Ludens Forlag

Isaksson, C. (2016). *Den kritiska gästen. En profesjonsstudie om skolekuratorer*: Umeå Universitetet.

Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring – en innføring i metode for helse og sosialfagene*. (2. utg). Oslo: Høyskoleforlaget

Jardí, A., Puigdel·l·ivol, I., Petreñas, C. & Sabando, D. (2021). The role of teaching assistants in managing behaviour in inclusive Catalan schools. *European Journal of Special Needs Education*(36/2021). <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901376>

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene – kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg). Oslo: Gyldendal akademisk

Juveli, A. & Peters, N. (2020). *Psykisk helse i skolen – forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg!* Bergen: Fagbokforlaget

Killén, K. (2009). *Sveket 2 – Ansvar og (be)handling*. 4. utgave. Oslo: Kommuneforlaget

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk



Kvaran, I. & Holm, J. (2012). *Barnevernsfaglig miljøterapi*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget

Larsen, E. & Selnes, B. (1975). *Fra avvik til ansvar: en miljøterapeutisk tilnærming til ungdom i institusjon*. Oslo: Tanum-Norli

Lind, T., Lee Raby, K., Caron, E. B., Roben, C. K & Dozier, M. (2017). Enhancing executive functioning among toddlers in foster care with an attachment-based intervention. *Development and psychopathology*, 29(2), 575-586.  
<https://doi.org/10.1017/S0954579417000190>

Lorentzen, P., Pettersen, M. & Myhrer-Næss, P. (2018). *Samværets praksis. Bidrag til en relasjonell tilnærming i miljøarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven). (1998). (LOV-1998-07-18-61). Lovdata.

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)

Lov om straff (Straffeloven). (2005). (LOV-2005-05-20-28). Lovdata.

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/\\*#&#x2a;](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/*#&#x2a;)

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget

NOU 2015: 2. *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

NOU 2015: 8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=3>

Ogden, T., (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*. (4/2012)

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/atferdsproblemer-og-myten-om-den-inkluderende-skolen/>

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal

Olkowska, A., & Landmark, B. (red.) (2016). *Miljøterapi – prinsipper, perspektiver og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget

Overland, T. og Nordahl, T. (2001). *Systemarbeid i klasser. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Biri: Forum for tilpasset opplæring

Overland, T. (2013). *Skolen og de utfordrende elevene – om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget

Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2013). *Miljøterapi boken – mentalisering som holdning og handling (MBT-M)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Schibbye, A. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. Utg). Oslo: Gyldendal akademisk

Viken, T. (2018). *Atferdsanalytisk miljøbehandling – struktur og kvalitet i tilrettelagte tjenester*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

## Vedlegg

1. Intervjuguide
2. Vurdering fra NSD
3. Informasjonsskriv
4. Samtykkeskjema

# Intervjuguide

Før oppstart av intervju: Info om studien, forskningsspørsmål, formål, håndtering av datamaterialet, husk å ikke nevne navn, lydopptak, underskrive samtykke og omtrentlig varighet av intervjuet.

**Jeg ønsker at du skal dele eksempler på situasjoner som opplevdes utfordrende og hva du gjorde da.** Hva skjedde/skjer forut for dette, hva tenkte du, hva sa/gjorde du osv., hvordan reagerte eleven/barnet, hvordan gikk det, hvordan reflekterer du selv rundt denne situasjonen?

## Bakgrunnsinformasjon

- Mann/dame
- Alder
- Hvor lenge har du jobbet med barn/i skolen?  
Hva er din faglige bakgrunn og arbeidserfaring?

## Arbeidshverdag

- Kan du beskrive en vanlig arbeidsdag? Hva er dine oppgaver?
- Kan du si noe om hvordan du jobber med relasjonsbygging?
- Fortell litt om relasjonen mellom deg og barna du jobber nærmest med
- Hvordan er kommunikasjonen/tonen dere imellom? Hva er den preget av?
- - Kroppsspråk?
- Kan du si litt om hvordan du planlegger/tilrettelegger for barnet/barna?
- Evt. Hvordan kan du unngå å «være bakpå» i arbeidshverdagen? (Unngå triggere)

## Forståelse av barn som utfordrer

- På hvilken måte utfordrer barna du jobber med/har jobbet med? (Hva gjør de?)
- Hva tenker du om barn som utfordrer og er «imot»? (generelt?)
  - Barn som utagerer, slår/sparker/ødelegger
  - Verbalt, sier stygge ting
  - På spesielle steder og tidspunkt (tidlig/sent i uka/dagen)
- Har du noen barn/ungdommer som stadig havner i trøbbel? (Enten med lærere/andre barn) – Når, hvor og hvordan kan du hjelpe dem?

## Utfordrende situasjoner

- Kan du beskrive/gi eksempel på en utfordrende situasjon du har stått i?
  - Hvorfor tror du det skjedde?
  - Hva gjorde du?
  - Kan du si noe om hva som fungerer for å roe ned/hente inn igjen barn som utfordrer og hvordan du går frem for å løse/roe situasjonen?
- Hva tenker du om måten du håndterte situasjonen på i ettertid?

- Når ingenting fungerer og «rullegardina går ned» (utagering) - hva er din strategi da?
- **Case:** *Et barn kommer på skolen og er i dårlig humør, hele tiden «på kanten» til å tippe over. Hvordan jobber du for å holde barnet på «rett side», ikke ende opp i utagering? Hva sier du? Har du en måte å jobbe/være på som bidrar til å holde barna i godt humør? Opprettholde god stemning.*
- **Case:** *Et barn er voldelig, slår, sparker, kaster gjenstander med medelever og andre voksne i nærheten. Hva gjør du? Hvorfor? Kan du si noe om hvordan barnet var fra start til slutt? Hva tenkte du etterpå? Hadde du kunne gjort noe annerledes?*

### **Mestring**

- Fortell om en situasjon med barn som utfordrer hvor du følte mestring/føler mestring
- - Kan du si noe om hvorfor du følte mestring i akkurat den situasjonen?

### **Kompetanse**

- Sett i lys av forrige spørsmål om mestring – kan du si litt om hvor du har lært å løse situasjoner på den måten?
- Hvis utdanning – Har du hatt ekstra nytte av noe fra utdanningen i ditt daglige arbeid, og i så fall hva?
- Har du en spesiell teknikk/kunnskap/triks som fungerer godt i spesielle situasjoner du kan fortelle om?
  - Hvordan har du lært det?
  - Kan du si noe om hvorfor du tror det fungerer?

### **Annet/avslutning**

- Har du kolleger/andre med lignende arbeidsoppgaver som deg, som får til ting spesielt bra?
  - Kan du si litt om hva det er vedkommende gjør bra?
  - Har du noen tanker om hvorfor det kollegaen din gjør fungerer?
  - Kan du nevne tre ting som gjør at du lykkes?
  - Er det noe du vil fortelle om som vi ikke har vært inne på, som du føler er relevant?

# Vurdering av behandling av personopplysninger

16.06.2022

## Referansenummer

621373

## Vurderingstype

Standard

## Dato

16.06.2022

## Prosjekttittel

Master i psykisk helse

## Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for medisin og helsevitenskap (MH) / Institutt for psykisk helse

## Prosjektansvarlig

Kristin Espeland

## Student

Morten Tørring Langfjord

## Prosjektperiode

20.07.2022 - 15.05.2023

## Kategorier personopplysninger

- Almennelige

## Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

## Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er

dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for->

personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!



## **Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet** ***Skoleansattes erfaringer med barn som utfordrer***

### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent ved NTNU, Institutt for psykisk helse, studieretning miljøterapeutisk arbeid. Jeg spør deg som jobber i barneskolen om å delta i studien, da formålet med studien er å utforske hvilke erfaringer skoleansatte har med barn som utfordrer, og hva det er som kjennetegner skoleansatte som opplever å lykkes i arbeidet med disse barna.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For å besvare forskningsspørsmålet mitt ønsker jeg å gjøre et individuelt intervju med deg som jobber i skolen. Jeg bruker lydopptaker og intervjuet varer i omtrent én time. Spørsmålene du får vil handle om dine erfaringer med barn som utfordrer, og hvordan du jobber med disse utfordringene.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg fra studien. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiveren din.

### **Ditt personvern - hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?**

- Opplysninger om deg anonymiseres og brukes kun i samsvar med personvernregelverket, til formålene som kommer frem i dette skrevet.
- Kun jeg som masterstudent og mine to veiledere fra NTNU har tilgang til materialet som kommer frem under intervjuene.
- Intervjuene vil nummereres og informasjon som kan være personidentifiserbar vil tas bort eller omskrives. Lydopptakene vil oppbevares på en kryptert minnepenn fra NTNU og være anonymisert fram til de slettes etter transkribering, i løpet av 2022. Transkribert tekst lagres på mastergradsstudentens hjemmeområde og slettes ved prosjektets avslutning.
- Ingen vil gjennom informasjon som kommer frem kunne gjenkjenne deltakerne i studien dersom forskningsprosjektet blir publisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2023.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Ansvarlige for forskningsprosjektet og kontaktinformasjon**

Universitetslektor Kristin Espeland er hovedveileder og førsteamanuensis Aud Elisabeth Witsø er biveileder. NTNU er prosjektansvarlig for denne masteroppgaven.

Hvis du har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent: Morten Tørring Langfjord, [mortetl@stud.ntnu.no](mailto:mortetl@stud.ntnu.no)  
telefon:92836656
- Personvernombud NTNU: Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost [personverntjenester@nst.no](mailto:personverntjenester@nst.no)  
eller på telefon 55582117.

Med vennlig hilsen

Kristin Espeland  
(veileder)

Morten Tørring Langfjord  
(mastergradsstudent)

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "**Skoleansattes erfaringer med barn som utfordrer**", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

